Leren is geen dwangarbeid

Een verhaal over institutionele pedagogie



Bob Paulus en Pascal Paulus

2023 (2009)

Technische fiche

Titel: Leren is geen dwangarbeid
Auteurs: Bob Paulus en Pascal Paulus
Kaft: “pássaros” (2002) Ana Margarida Silva, 7 jaar
Editie: mei 2009
juni 2014 (enkel elektronisch)
bijgewerkte editie door Pascal Paulus: oktober 2023
Formaat: e-boek E-pub

Gedrukte versie van 2009:
ISBN: 978-9-490433-00-0





Institutionele Pedagogie door Jean Oury

(1) De Institutionele Pedagogie is een niet gesloten geheel van mogelijke antwoorden op vragen, die, zelfs als ze niet gesteld worden, zich dagelijks opdringen aan elkeen die van opvoeding en onderwijs zijn werk wil maken. (2) Het gaat niet om een methode…Ze wordt evenzeer gekenmerkt door de vragen die ze oproept als door de antwoorden die ze bewerkstelligt. Hoe kan je ze in de praktijk brengen? Als het volstond van de institutionele pedagogie uit te leggen, we zouden het weten. (3) De coöperatieve klas wordt niet geleverd in kit en ze kan niet bestaan zonder een leerkracht, die tegelijk subject is en bedreven vakman/vakvrouw. (4) Laten we er geen doekjes om winden, wat de naam krijgt van het burgerschap, van de democratie op school, zijn geen doelen, maar voorafgaande voorwaarden voor performante leerprocessen. Dat gaat via het leren kennen van de wet, van de groep, en van het beheersen van bepaalde instituties. Het gaat via het Verlangen, het verlangen van elkeen om in de klas te zijn, om van de klas te zijn. Dan leren de kinderen, of leren opnieuw. Niet even goed, beter. (5) Maar daarvoor zijn bedreven leerkrachten nodig en dus een echte vorming tot dit meesterschap, continu, in groepen, met anderen: een persoonlijke en professionele transformatie.
Veranderen van stiel of het anders aanpakken.

Jean Oury - 1999

Leren is geen dwangarbeid

Bob Paulus en Pascal Paulus

Bedenkingen en ervaringen rond Institutionele pedagogie in Vlaanderen en in Portugal

Voorwoord

Alles wat leidde tot het idee van deze verzameling van teksten en ideeën was in principe even onvoorspelbaar als het weer. Maar – om even in de buurt van de chaostheorie te blijven – de vleugelslag van meer dan één vlinder heeft hier toe bijgedragen.
Het is een verhaal over twee generaties heen. Er zijn de herinneringen van Bob uit de voorbije halve eeuw, geconfronteerd met de praktijk van Pascal, die sinds twintig jaar in Portugal woont en werkt.
Bob is regent, gaf les in het LSO en het BSO en ook aan volwassenen. Hij fungeerde als pedagogisch adviseur bij de middenstandsopleiding van 1960 tot 1992.
Pascal is onderwijzer, startte in het basisonderwijs in België, werkte er met volwassenen en vanaf 1986 ook in Portugal. Tot voor kort was zijn werkterrein de basisschool Amélia Vieira Luís, in Carnaxide. Momenteel vervult hij een opdracht bij het Ministerie van Onderwijs.
In 2006 publiceerde hij "*A escola faz-se com pessoas – Undi N ta Bai*" (of "De school wordt met personen gemaakt").
Van Isabelle Paulus, gegradueerde in orthopedagogie, ontvingen we over haar werk met volwassenen enkele teksten die we hier graag opnemen.
Uit de hiernavolgende bladzijden mag blijken dat het fladderen van nog veel meer vlinders resulteerde in het ontstaan en de ontwikkeling van de hier voorgestelde praktijk. Ze waren er in de Rijksnormaalschool Gent, in de *Voz do Operário in Lissabon*, in het Stedelijk Technisch Onderwijs in Oostende, het Instituut voor Voortdurende Vorming van de Middenstand – later VIZO – en in het Vormingswerk in Oostende… in deze tijden van snelle evolutie allemaal verdwenen of van naam veranderd.
Zoals uit verschillende getuigenissen ook duidelijk blijkt, zou wat hier beschreven wordt helemaal onmogelijk zijn zonder de vele groepen waarmee we samenwerkten en -werken. In Vlaanderen waren de vrienden en collega's van AKO-WERP van doorslaggevend belang. Uit de samenwerking met Ronni Hermans, Martine Neyrinckx, Vera Stroobans, en al snel ook met Eddy Macquoy, plus de eerste generatie ouders van de Appeltuin, groeide de Freinetstichting Vlaanderen, die samen met AKO het eerste institutioneel pedagogisch werk mogelijk maakte.
We zijn ervan overtuigd dat alle vrienden en collega's die we hier vernoemen, ervoor zorgden, samen met nog vele anderen, leerkrachten en opvoeders, dat we

het werken met de mensen als onze belangrijkste taak beschouwen. We vinden in de Institutionele Pedagogie een bruikbare basis.
Misschien zou het duidelijker geweest zijn de Freinetstichting IP-groep te noemen, zoals de Franse en Waalse collega's deden. Of de naam Moderne Schoolbeweging aan te nemen, zoals de Portugese collega's. Deze beweging werd voor Pascal een belangrijke steungroep bij zijn verhuis naar de Portugese onderwijscontext.
We danken ook iedereen die ons hielp bij het herlezen en ons nuttige wenken gaf. We denken hier in eerste plaats aan Odette Vanmuysen. Waardevolle raadgevingen inzake de structuur van dit werk ontvingen we van Piet Van Avermaet, Directeur van **Steunpunt Diversiteit en Leren** van de Universiteit Gent, Vakgroep Vergelijkende Culturele Wetenschappen.

De auteurs
Oostende, Carnaxide, 2009

Tijdens het schrijven van een dynastie-verhaal dat deels op memoires is gebaseerd nam ik dit werk dat ik samen met mijn vader schreef terug ter hand. Ik denk dat het actueel blijft vooral in de deze wereld gestuurd door economische fanatici die het individualisme aanprijzen en elke vorm van solidaire of gemoedelijke samenleving, om een term van Ivan Illich te gebruiken, afwijzen als nostalgisch en romantisch.
Toch blijven er groepen onderwijzers en leerkrachten, zowat overal ter wereld, kinderen steunen bij het opzetten van hun eigen leerproject. Daarbij biedt de Institutionele Pedagogie nog steeds een waardevolle bijdrage voor bedenkingen en praktijkanalyse. Dus las ik het hele boek opnieuw door in plaats van het even ter hand te nemen op zoek naar de memoires van Bob.

Bij de revisie van 2023 is er niets wezenlijks aan de tekst veranderd. Er zijn enkele storende fouten en zinswendingen weggewerkt of verbeterd. Ook de lay-out werd veranderd om het lezen in ePub en PDF formaat aangenamer te maken

Pascal Paulus
Carnaxide, 2023

Inleiding

Zijn er nog kinderen zonder ADHD, luidde de licht provocerende vraag tijdens een praatprogramma op TV. Om niet te spreken over dyslexie, dyscalculie, gestoorde motoriek, vulde een journalist aan, en, niet te vergeten, het ongecontroleerd toedienen van *Rilatine*. De kinderpsychiater bestempelde het laatste als een gevaarlijke 'mode'. En overstappend naar mogelijke oorzaken van al die ontsporingen, somde ze er een aantal op en gaf meteen enkele raadgevingen mee. Er weegt veel op de jonge schoudertjes en alles moet perfect zijn. De vaak talrijke schooltaken – de huidige samenleving is veeleisend - blijken onontbeerlijk. Daarbij de naschoolse activiteiten, soms gecumuleerd, zoals tekenacademie, muziekonderwijs, sportactiviteiten ... Kinderen moeten kunnen ravotten om motorische ervaring op te doen (dat is ook een leerproces); ze moeten plezier krijgen in het leven ...
't Ja, het leven, hun leven, dat is toch wat ze dagelijks doen, en waarvan de school de eerste plaats opeist. Wat doe je dan met afwijkende gedragingen? Ze verstoren - of beletten - het leerproces. Individuele pedagogische, psychologische of medicinale begeleiding dringt zich op,. Wat niet 'normaal' is, moet aangepast worden, het lijkt vanzelfsprekend. Alleen krijgen we de indruk dat er wel heel vlug gegrepen wordt naar preventie en remediëring, alsof we te maken hebben met gevaarlijke ziekten die ten allen prijze moeten voorkomen of genezen worden.
"*Verontrustende, 'wetenschappelijk' genoemde berichten worden met de nodige statistieken de wereld ingestuurd en draaien telkens weer uit op de promotie van uniforme, gedragsmatige behandelingstechnieken, die, in combinatie met medicatie, deze 'gestoorde gedragingen' zouden kunnen elimineren*.” (1)
Zonder de naam Freinet te willen gebruiken omwille van zijn hedendaags succes bij talrijke alternatieve scholen, citeren we hem graag als pionier in de Moderne Schoolbeweging. Hij had zo zijn mening over een bekende afwijking bij schoolgaande kinderen. "*Wat doe je met met dyslectische kinderen?*" vroeg een aanwezige inspecteur tijdens een congres. "*Kom naar onze klassen, u zult er geen dyslectici vinden*", antwoordde Freinet. "*Hoe kan je iets leren over dyslexie in klassen waar ze niet voorkomt?*" was de onthutsende commentaar.
Natuurlijk waren er ongetwijfeld kinderen met een leesprobleem bij Freinet en zijn geestesgenoten, alleen fungeerden ze 'normaal' binnen de groep, waarin technieken als '*de drukkerij in de klas*' en een coöperatieve werkverdeling een harmonische, individuele ontwikkeling mogelijk maakten. Er was geen

concurrentie waarbij een kind met grote leesmoeilijkheden geëvalueerd werd als zwakker, minder intelligent. Zijn trager evoluerende leesvaardigheid was even natuurlijk als om 't even welk probleem waar dan weer andere kinderen mee worstelden.
Voor een aantal van zijn medestanders was de organisatie van de klas en de daarbij horende technieken die Freinet gebruikte, een revelatie. Zij ontdekten wat Philippe Meirieu (2) duidt als "*une vraie pédagogie pour temps de crise*." En hij vervolgt: *"We vertrekken niet van nul. Sinds Pestalozzi tot Deligny, van Makarenko tot Korczak of tot Oury hebben we een en ander geleerd over wat fundamenteel is: een omgeving scheppen en rituelen institueren die toelaten om niet impulsief te handelen en om het verlangen te wekken."* Het verlangen, 'le désir' om hier en nu, in deze omgeving, te handelen.
Fernand Oury noteerde en publiceerde wat in de klas gebeurde, onder het motto "alleen spreken over wat je doet". Onder invloed van zijn broer Jean Oury, een bekend psychiater, was er ook aandacht voor het therapeutisch aspect van deze werkwijze die de naam kreeg van Institutionele Pedagogie. Dit naar analogie met de Institutionele Psychiatrie door Jean Oury en collega's in praktijk gebracht in een instelling voor geesteszieken.

Doorheen voorliggend werk loopt een dubbele rode draad: alle kinderen en volwassenen hebben dezelfde rechten op ontplooiing van hun persoonlijkheid in school en vormingswerk: daar wordt de basis gelegd voor een meer democratische samenleving.
Anderzijds stellen we vast dat in vele gevallen leren inderdaad dwangarbeid is, zo beleefd door vele kinderen, onderworpen aan de richtlijnen van succesvolle besluitnemers die gemakkelijkshalve opmerken dat het enkel aan jezelf ligt of je later een interessante job krijgt of niet. We denken dat de opmerking van Paulo Freire, dat er een grondig verschil bestaat tussen voor de mensen werken en ***met*** de mensen werken erg actueel is, wat we willen aantonen in enkele van onze getuigenissen.
Getuigenissen brengen, dat is de bedoeling. Niet chronologisch, maar gebundeld in vijf delen die teruggaan op de immer voorlopige definitie van de I.P., geformuleerd door Jean Oury in 1999. Ook trouw aan het adagio: "*alleen praten over wat je doet*", maar met commentaren die vooral wijzen op de vorming tot democratisch burgerschap die in deze pedagogie besloten ligt.

Over de hegemonie van de school

> *“Kinderen die niet in de gelegenheid zijn om naar school te gaan, hebben alvast één voordeel: ze kunnen nooit slechte leerlingen worden.”*
>
> *Ivan Illich*

De behoefte aan onderwijs

Niemand betwijfelt de rol van de school in de moderne samenleving. Van zodra een opleiding niet meer door de ouders of de werkgever kon verzorgd worden, werd ze toevertrouwd aan de gespecialiseerde instelling die we *school* noemen. Landbouwers en ambachtslui hebben – ook bij ons – lang de noodzakelijke kennis en kunde meegegeven aan de volgende generatie. Lezen, schrijven en rekenen waren de eerste vaardigheden waarvoor sommige kinderen de school bezochten tegen betaling. In het begijnhof van Lier, rond 1850, leerde 'een juffrouw begijntje' de kinderen lezen, schrijven en goede manieren. De schooldag begon – “naar oud gebruik” schrijft de auteur – met het ophalen van een oordje[3]. Secundair onderwijs bleef lang een privilegie en hoger onderwijs was beperkt tot de happy few.

De industrialisering en de daarmee gepaard gaande technologie-versnelling eisten een basisopleiding voor iedereen. Maar er waren ook sociale en politieke redenen: de strijd tegen de kinderarbeid en voor algemeen stemrecht. Paul Janson, een radicaal liberaal, noemde zichzelf nog 'socialist'. In 1895 pleitte hij in de Kamer van Volksvertegenwoordigers voor een uitbreiding van het begrip '**bekwame kiezers**' tot al wie kon lezen en schrijven. Daarom verbond hij dit bekwaamheidskiesrecht aan een leerplicht. Het onderwijs moest gratis zijn en het moest samengaan met een uitgebreid pakket sociale maatregelen en een arbeidsreglementering. Bovendien mochten de nieuwe kiezers geen 'klerikaal kiesvee' worden, bijgevolg moest het lekenonderwijs zijn[4].

Pas in 1913 werd een leerplicht in België ingevoerd, maar wegens de Grote Oorlog duurde het tot 1918 vooraleer ze toegepast werd: **leer**plicht voor alle kinderen van 6 tot 14 jaar, wat bestond uit 8 leerjaren, of 4 graden van de lagere school. Er deed zich al dadelijk een dubbel fenomeen voor: spijbelen om mee te helpen in het ouderlijk bedrijf (vooral in de landbouw) of spijbelen om de school te ontlopen. Voeg daarbij de vele kinderen die 'niet mee konden' en het gevolg laat zich raden: een groot aantal adolescenten die quasi ongeletterd bleven. In de jaren 1956 – 1960 hebben we nog les gegeven in een instituut[5] dat cursussen

organiseerde voor laag geletterde manschappen in het leger. Later werd het nog vrij verspreide analfabetisme officieel erkend en tot op heden worden centra[6] gesubsidieerd voor het organiseren van cursussen voor volwassenen die niet of met moeite kunnen lezen en schrijven; ook rekenen en andere noodzakelijke basisvaardigheden werden er geleidelijk aan toegevoegd.

Leerplicht slaat op de plicht van de ouders om hun kinderen onderwijs te verschaffen, maar niet noodzakelijk via een school: huisonderwijs, onder controle van de inspectie, bleef mogelijk. Geen democratische maatregel, maar wellicht belangrijk in de huidige context.

In 1983[7] werd in één klap de leerplicht verlengd tot de leeftijd van 18 jaar. Blijkbaar ging men er van uit dat deze maatregel automatisch het probleem van de achterblijvers zou oplossen. Maar er veranderde niets aan de fundamentele oorzaak van het spijbelen: de tegenzin voor het schoolgebeuren, die trouwens ook tot uiting komt bij diegenen die gedwongen en lusteloos op de schoolbanken blijven zitten.

Een monopolie?

De institutie 'school' is ervan overtuigd dat zij alles bij elkaar te verkiezen valt boven andere mogelijke opleidingsvormen. Nemen we de wet van 1983 op de verlengde leerplicht; ze erkent het deeltijds en participerend leren. Het eerste, met een beperkt aantal lesuren, gecombineerd met stage in een bedrijf, moest nog uitgebouwd worden. Het tweede bestaat uit de opleiding in een bedrijf, aangevuld met twee halve cursusdagen. Het gaat terug tot het begin van de 20ste eeuw, en werd vanaf de zestiger jaren grondig gerenoveerd. In 1983 telden we 23.000 leerlingen met een leercontract, in ambachtelijke en commerciële bedrijven. Het succes van deze opleidingsvorm lag vooral in het realiteitsgehalte van de praktijkvorming, wat de motivering ten goede komt. De 'algemene vorming' werd afgestemd op het aan te leren beroep, zodat ze zinvol werd in de ogen van de leerlingen. Het voltijds onderwijs heeft hier later blijkbaar de mosterd gehaald bij de invoering van het 'minibedrijf' als oefening door simulatie.

De nieuwe wet bepaalde nu, dat je op 15-jarige leeftijd kon overstappen naar een deeltijds systeem, als je minstens beschikte over een getuigschrift van de eerste twee jaar secundair onderwijs.

Wat inhoudt, dat je dan soms al een jaar had moeten overzitten. Wie niet aan deze voorwaarde voldeed, moest dan minstens tot zijn zestiende op de schoolbanken blijven. “Bij overzitters vind je nu niet direct de meest gemotiveerde leerlingen” schreven we in 1986[8]. Maar juist die adolescenten moesten dan nog maar eens een jaar 'hun broek verslijten' op de schoolbanken.

Problemen ...

Vandaag, als reactie op de toenemende vormen van agressie bij jongeren binnen en buiten de school, het drugs- en drankgebruik, het groeiend aantal schoolverlaters zonder diploma, besluit de overheid om het spijbelen grondig aan te pakken. De politie wordt ingeschakeld om jongeren die zich tijdens de schooluren op straat of in cafés bevinden, op hun verplichtingen te wijzen. De ouders worden aangespoord om mee te werken, op straf van boete als het spijbelen blijft duren; de spijbelaars worden thuis opgezocht.

In een televisieprogramma komt een vriendelijke politiebeambte oog in oog te staan met de spijbelaar. Hij stelt de jongeman voor de keuze: je gaat naar school of je komt met mij naar het politiekantoor. Hoe terecht ook de maatregelen om het schoolverzuim aan te pakken, je krijgt ongewild het gevoel dat de schooldwang het statuut krijgt van een alternatieve gevangenisstraf.

... en kritiek

Deze bedenking is alvast niet origineel. Q.L. van der Meer[9] verwijst naar de Amerikaanse onderwijzer en pedagoog John Holt[10] over wie hij schrijft: "*Op grond van persoonlijke ervaringen en observaties vermoedt hij parallellen in het handelen en reageren van gevangenen en scholieren*".Want: "*Scholieren nemen niet of nauwelijks deel aan de beslissingen die hun lot bepalen*". En over Ivan Illich[11] 9 zegt hij:

> *Illich pleit voor het radicaal opheffen van de school. Hij veroordeelt de 'plichtschool', "[want hierdoor] verwordt de natuurlijke neiging om te groeien en te leren tot een volgen van diploma-onderricht. ... Heb je geaccepteerd dat de school noodzakelijk is, dan ben je een gemakkelijke prooi voor andere instellingen. ... mensen leren het meeste en belangrijkste buiten de school, terloops, zonder leraar, zonder leervakken. Illich ontkent niet dat de lerende mens voordeel heeft bij gepland onderricht. ... Je hoeft daarvoor jonge mensen echter niet jarenlang in plichtscholen op te sluiten. Hij beroept zich hierbij onder meer op de ervaringen van zijn 'leermeester en vriend' Paulo Freire[12] in Brazilië en Chili, die boeren in enkele tientallen uren de beginselen van het lezen onder de knie hielp krijgen." Hij is van oordeel dat: "De massaschool van de twintigste eeuw, met bijbehorende schoolplicht, wordt een maatschappelijk probleem van de eerste orde. ..." Illich ziet deze plichtschool voor het einde van vorige eeuw verdwijnen en propageert dat ook."*

Nu weer stemmen opgaan om onze leerplicht te vervangen door een schoolplicht, houden we misschien beter deze waarschuwing in gedachte.

In het voorwoord van *Vers une pédagogie institutionnelle* wijst de in 1988 overleden Franse kinderpsychiater Françoise Dolto[13] op psychologische neveneffecten van het verplichte schoolbezoek. Als praktiserend arts wordt ze vaak geraadpleegd door ouders van kinderen met '*schoolmoeilijkheden*'. Ze doet daarbij een aantal merkwaardige vaststellingen, waaruit ze besluiten trekt:

> *"Deze en andere geciteerde voorbeelden hebben bij mij het besef doen ontstaan van affectieve stoornissen als oorzaak of als gevolg van een verminderd aanpassingsvermogen aan de school. [...] dit heeft mij attent gemaakt op de invloed van het verplichte schoolgaan. Afhankelijk van de dynamiek die hier op gang komt, wordt het groeiproces gestoord of ondersteund. Dit is niet alleen het gevolg van de pedagogische methodes, maar wel van de persoonlijke manier van reageren op de schoolse situatie zoals die ervaren wordt. [...] De wijze van scholarisatie, gericht op een verondersteld homogeen intelligentieniveau en een gemeenschappelijk ritme van productiviteit lijkt mij een pedagogische aberratie Het is inderdaad dit schoolsysteem dat zoveel potentiële psychische aandoeningen teweegbrengt bij kinderen die de verplichte schoolleeftijd bereikt hebben. Ze leefden gezond op eigen ritme in het gezin en plots worden ze alleen nog gewaardeerd op grond van schoolse resultaten."*

Nieuwe perspectieven

Bij de auteurs van het boek dat ze introduceert, ontdekt Dolto een werkwijze die er duidelijk op gericht is om kinderen 'gezond' te laten functioneren. Niet door een of ander didactisch wondermiddel, maar door een essentieel andere organisatie van de klas die de kinderen verantwoordelijk maakt en bij hen het noodzakelijke 'verlangen' opwekt, essentieel voor een zinvol leerproces. Fernand Oury werd als jonge onderwijzer geconfronteerd met "*l'école caserne*", zoals hij ze noemt. In 1949, tijdens een stage, leert hij samen met collega's het werk kennen van Célestin Freinet[14]. Dit betekent een ommekeer: wat Freinet in praktijk bracht, was precies wat in de traditionele school ontbrak: de link met de realiteit, de band met het leven. De klas krijgt letterlijk een open venster op de wereld: de buitenwereld wordt een observatieterrein; de klasorganisatie maakt de spreiding van verantwoordelijkheid noodzakelijk. Taal en rekenen worden functioneel en er ontstaat ruimte voor individueel werk. Ieder kind kan vorderen op eigen tempo. Een klaskrant met teksten van de kinderen is geen gratuite steloefening meer; de correspondentie met klassen in verre scholen wordt een boeiende ontmoeting met jongeren uit een andere streek of stad.

Naar een institutionele pedagogie

In Frankrijk leidt Jean Oury, psychiater, en broer van Fernand, samen met François Tosquelles een experiment in La Borde te Cour-Cheverny – een instelling voor geesteszieken – waar de patiënten betrokken worden bij de organisatie van de dagelijkse gang van zaken. Deze vorm van mede-verantwoordelijkheid in de instelling draagt de naam van *Institutionele Psychotherapie*. Tijdens het Freinetcongres van 1958 in Parijs, is het Jean Oury die de naam *Institutionele Pedagogie* voorstelt. De ploeg mensen rond Fernand Oury had niet stilgezeten: geregeld kwamen ze samen om hun ervaringen te bespreken. Ze zagen de positieve invloed op de evolutie van de kinderen in de klas. Hun observaties schreven ze neer onder de vorm van monografieën, meestal per geëvalueerd geval[15]. Aan Jean Oury, de psychiater, vroegen ze om duiding bij de geobserveerde therapeutische effecten in hun klas. Want die waren onmiskenbaar. Aïda Vasquez, psychologe en pedagoge uit Venezuela, wordt geconfronteerd met de miserie in de sloppenwijken van haar doodarme land. Ze stelt zich vragen over haar beroep, komt naar Europa en gaat in Frankrijk op zoek naar een maatschappelijk verantwoorde manier om mensen met psychologische problemen bij te staan. Na een pak ontgoochelende ervaringen in het land van rede en vrijheid, geeft een ambtenaar haar de raad om een klas te bezoeken van Fernand Oury, "*L' Ours des Casernes*"[16]. Wanneer ze de klas binnenkomt, begroet hij haar vriendelijk: "*Welkom, ga zitten, hier een pak albums van de kinderen, monografieën ook waar ik mee bezig ben, lees, kijk rond; straks zullen we de gelegenheid hebben om te praten*". Hij vraagt haar een bepaalde jongen te observeren – ze constateert niets abnormaal. Nadien krijgt ze een dossier uit de instelling waar hij ooit verbleef: brutaal, onhandelbaar, pestkop maar zelf kruidje-roer-mij-niet, twee jaar achterstand, IQ = 70. Nadien nog een gedetailleerd rapport uit zijn prille kindertijd: loopt pas op 18 maanden, eerste volledige zin op 5 jaar; zou hydrocephaal zijn, ... Zegt Oury: "*Interessant niet, die evolutie in enkele maanden hier? Kan je me uitleggen wat er gebeurd is?*" Het wordt de aanzet van het boek dat ze samen zullen schrijven: '*Vers une pédagogie institutionnelle*'.

Freinet of?

Een aantal pedagogen kennen zo'n succes dat talrijke 'methodescholen' in Europa zich bij het publiek bekendmaken door de naam te gebruiken van de pedagoog wiens ideeën ze toepassen: Fröbel, Steiner, Montessori, Freinet, Decroly behoren ongetwijfeld tot de meest bekende. Andere verwijzen naar de naam van de methode: Daltonplan, Jenaplan.
Terwijl de drukpers, belangrijk element in de Freinet-klas, in vele basisscholen bij

de vergeten didactische hulpmiddelen verdween, kende de pedagogiek van de Franse pedagoog een sterke heropleving in Vlaanderen. Dit had te maken met de inspanningen van WERP en AKO[17], in de tweede helft van vorige eeuw. Er was belangstelling ontstaan voor Fernand Oury, die het werk van Freinet een dubbele nieuwe dimensie gaf: hij paste het toe in het stedelijk milieu en begreep en analyseerde de institutionele draagwijdte ervan. Hij werd een paar keer uitgenodigd naar Vlaanderen en dat resulteerde dan weer in de vertaling van zijn standaardwerk dat ruim 780 pagina's telde[18]. De vertaling gebeurde, uiteraard op vrijwillige basis, door een groep onderwijsmensen van AKO. De Nederlandstalige versie kwam er in drie delen, van 1979 tot 1984. Het *Frans Masereelfonds vzw* verzorgde de eerste twee delen, het derde deel werd uitgegeven in Delft, door de coöperatieve vereniging '*De drukpers op school*'.

IP of Institutionele Pedagogie is niet de meest wervende naam voor een school en de naam Freinet genoot meer bekendheid. Maar er is meer aan de hand. Er was ongetwijfeld een politiek aspect, in de brede betekenis. School voor het volk, coöperatieve klas, revolutionaire pedagogie zijn begrippen die, zeker in die periode van emancipatie, de mensen sterker aanspraken. Het leek zoveel eenvoudiger om de technieken van Freinet over te nemen, de klas anders in te richten, de kinderen een prettiger omgeving aan te bieden. Veel ouders associëren Freinet wellicht met vrijheid – blijheid. Terwijl de klasorganisatie die met de kinderen wordt opgebouwd niets vandoen heeft met anti-autoritaire opvoeding, met het kleine individuele geluk, maar wel met verantwoordelijkheid, overleg, samenwerking, individuele ontplooiing in de groep, kortom met de basis van democratisch handelen. De technieken kaderen in een visie en die was inmiddels verduidelijkt en geëxpliciteerd door het werk van Fernand Oury. De pioniers van het eerste uur kenden die visie en het bleef hun leidraad. In andere gevallen werd Freinet een vlag die niet altijd de lading dekte. Onlangs nog vonden we op internet een tekst die aan de lezer het onderscheid verklaarde tussen Steiner en Freinet ... als het maar een alternatieve school is.

Toch maar IP

In 1974 kreeg een groepje geïnteresseerde Vlamingen toegang tot enkele IP-klassen in Frankrijk om er de praktijk te observeren. Daar ging een lange, ernstige voorbereiding aan vooraf, want '*onze klas is geen duivenhok*'.
Toen we met zijn zessen een week doorbrachten, ieder afzonderlijk, in even zovele IP-klassen in en rond Parijs, was dit voor enkelen een openbaring, voor sommigen een interessante 'methode' naast andere. De toegepaste werkwijze

bleek alvast geen sinecure, dat was duidelijk. De job was veeleisend. Twee van ons belandden in Milly-la-Forêt, het impressionistische schildersdorp bij Fontainebleau. Cocteau trotseert er de eeuwigheid in de de Chapelle des Simples[19] waarvan hij de wanden zelf beschilderde met wilde bloemen. Op de grafsteen staat in zijn handschrift een laatste boodschap gegrift: *“Je reste avec vous”*.
We troffen twee boeiende klassen, waar we een week lang meewerkten met de kinderen[20]. Ingrijpende pedagogische belevenis voor de ene, deel van de opleiding voor de andere. De jongste van beiden heeft er intussen al een loopbaan van dertig jaar opzitten, waarvan 20 jaar... in Portugal. Hij kwam er terecht bij de Movimento da Escola Moderna. De pedagoog Sérgio Niza[21] is daarvan de vooraanstaande vertegenwoordiger. Reeds in 1966, tijdens een internationaal congres in Perpignan, wordt de stichting van een Portugese groep van de Moderne Schoolbeweging erkend met Sérgio Niza en Rosalina Gomes de Almeida als verantwoordelijken. Later trekt Niza tweemaal naar Parijs om beter de Freinet-pedagogie te leren kennen. Het is net de periode van spanning binnen de beweging, waar de Institutionele Pedagogie zich aandient. Daarnaast, door zijn werk in instellingen voor kinderen met een handicap, verlaat Niza geleidelijk het principe van “speciale” pedagogische methodes voor een “algemene” pedagogie, want de school moet een integrerende instelling zijn. Van groot belang is ook dat de kinderen plezier scheppen in het alledaagse schoolgebeuren, een voorwaarde voor het verlangen.
De terugkeer naar de parlementaire democratie, na het langdurig verstikkend regime onder dictator Salazar, heeft zijn gevolgen. Na een korte roes van bevrijding, is er tijd nodig om een democratische houding te verwerven. Sérgio Niza heeft zich daar grondig in verdiept en zijn pedagogisch engagement is er door getekend. De opvoeding op school ziet hij als een vorm van initiatie in het uitoefenen van de democratische tussenkomst in het sociale leven. Sérgio Niza legt dus nieuwe accenten binnen het kader van de Institutionele Pedagogie.

Getuigen

Dat is de bedoeling van voorliggend werk. *“C'est possible, puisque ça existe!”* luidde de veelzeggende uitspraak van Fernand Oury.
Voorbeelden van het veldwerk, anekdotes, commentaar: dit vormt de bijdrage van enkele mensen met een familieband in meerdere betekenissen.
Wij hopen duidelijk te maken dat de IP een verhaal is met een verleden en een toekomst, dat technieken zonder visie levenloos materiaal zijn. Sinds meer dan een eeuw hebben velen begrepen dat opvoeden een maatschappelijke opdracht is

die zowel het individu als de gemeenschap moet dienen. Paulo Freire[22] zegt het ondubbelzinnig: "*Opvoeding kan nimmer neutraal zijn. Of ze is een instrument tot bevrijding van de mens, of ze is een instrument tot zijn knechting, zijn africhting voor de onderdrukking.*" Hij is dus een politiek pedagoog in de strikte zin van het woord, stelt Ernst Lange[23], want "*Er bestaat geen andere dan politieke pedagogie, en hoe minder een pedagogie zich om politiek schijnt te bekommeren, des te gevaarlijker is haar politieke, haar macht-bevestigende invloed. Of de opvoeder politiek bedrijft, of zijn pogingen een politieke invloed hebben, heeft hij zelf volstrekt niet in zijn macht. Het gaat er alleen om* ***welke*** *politiek een opvoeder bedrijft, die van een onderdrukker of die van de onderdrukte.*"

De IP is in essentie een opvoeding tot democratisch denken en handelen. Haar evolutie sedert Freinet, bij wie deze visie reeds impliciet aanwezig was, bewijst dat het niet gaat om en verzameling technieken, maar over een basisidee dat vorm kan krijgen door een passende organisatie van het onderwijsproces inzake ruimte, tijd, inhoud en omgang met de leerlingen.

1.IP: Mogelijke antwoorden op niet gestelde vragen

> *"Cultuur vereist traditie, een herhaling van houdingen en gewoonten die op empirische wijze overgedragen worden. Als men die werkelijkheid over het hoofd ziet, is het idee dat de pedagogie zich ontwikkelt een illusie."*
>
> *Sérgio Niza*

Moeilijk begin van een loopbaan in 1957

Vakleraar: dat was onze functie. Opgeleid om bepaalde vakken te onderwijzen in het Lager Secundair Onderwijs, destijds de eerste drie jaren van de secundaire cyclus. Als letterkundig regent ging je voor Moedertaal, Geschiedenis en Aardrijkskunde. Ook Frans, waarvoor je een speciale melding bekwam. Inhoudelijk en technisch goed voorbereid. Gedroomde start, in 1953, in een handelsschool in Gent, om er een leraar Frans te vervangen gedurende een drietal maanden.

Het waren gedisciplineerde en duidelijk geïnteresseerde leerlingen die de nodige aandacht schonken aan je verhaal, het bordschema zorgvuldig kopieerden, hun agenda invulden, hun lessen leerden en vrijwel op tijd hun taken inleverden. Alles op schema! Prettige collega's ook, onder wie één die al over een wagen beschikte en je bij gelegenheid naar het station voerde voor de trein huiswaarts.

Later de begeerde aanstelling in je woonplaats: het Stedelijk Technisch Instituut in Oostende. De Koninklijke Stallen, gebouwen in fraai bewerkt donker hout hadden hun koninklijke status ingeruild voor de beroeps- en technische vorming van de Oostendse jeugd. Een ietwat bevreemdende maar geen onprettige eerste indruk. De opdracht gaf wel een schok: 13 klassen, samen goed voor een 300-tal leerlingen tussen 12 en 16 jaar. Lessenrooster... zeven verschillende vakken, waaronder enkele waarvoor je niet opgeleid was. Lezen, leerboeken inkijken, voorbereiden, leerstof per les afbakenen, lessenschema's uitschrijven. Het eerste bordschema voor de kennismaking in elke klas, schriftelijk natuurlijk: naam, voornaam, adres, in welke klas vorig jaar ... Verbazing: praktisch geen enkel blad zonder onleesbare woorden, fonetisch gespelde straatnamen, fouten in de eigen naam. Een korte babbel om jezelf en de werkwijze voor te stellen, een eenvoudig dictee om de basiskennis te toetsen, verbetering, het woord pantoffel blijkbaar niet bekend, "*sluffers mèèster*" vertaalt iemand, de bel, lesuur voorbij: eerste les Nederlands. Andere klas, zelfde ritueel. Speeltijd. Babbel met de collega's, hoe ik in deze school beland ben (als niet-autochtoon!); geen kans om iets te vernemen

over andermans ervaringen.
Weer de bel. Ja, spot een collega met veel dienstjaren, we gaan er weer naartoe, *pèrels voor de zwyns* ... cynisme om overeind te blijven? Les Frans: "*meester, waarom moeten wij Frans leren?*" Niet direct een valabel antwoord – een beetje gefilosofeerd: veel toeristen en zo ... zullen we leren iemand begroeten? Of liever, je wordt aangesproken door een toerist; "*le chemin de la gare, s'il vous plaît*," vaarwel voorbereiding, wat improviseren. Eén lesuur per week. Bel. Tot volgende week! Laatste lesuur van de voormiddag. Weet niet meer welk vak. Staatsburgerlijke opvoeding misschien? Zeker met korte samenvatting op bord. Laatste regel aan 't schrijven, de bel. Als een vlucht vogels, leerlingen weg. Klas leeg. Leraar pakt mistroostig zijn boeltje bij elkaar. Heeft de oude collega gelijk: parels voor de zwijnen?
Wat nu. Zelfde scenario deze namiddag? Discipline zal nodig zijn. Hoewel, stout zijn ze niet. Maar duidelijk niet geïnteresseerd.

Een niet eenvoudig vervolg... in Portugal

Als je dan toch besluit, in 1977, als volgende generatie, met de kinderen te werken en naar hun verhalen te luisteren, als basis voor het vastleggen van democratische principes, dan kan je nog voor knap lastige situaties komen te staan. We herinneren ons hier de woorden van Illich wanneer hij zegt dat onze gelegitimeerde autoriteit over de kinderen ons nog geen recht op moralistische toespraken geeft. Maar de lezer zal toegeven dat volgende verhaal van die dinsdag 3 april 2000, in een voorstad van Lissabon, de titel "**een heel bijzondere dag**" verdient...

De gemoederen zijn wat verhit, in onze derdejaarsklas.
We hadden begin vorige week besloten deze dag voor te behouden voor de trimestriële balans, en we spraken ook af onze wekelijkse routine te verbreken: in plaats van de klasraad op vrijdag te houden, zoals gewoonlijk, hevelden we die van vorige week over naar vandaag, om meer tijd te winnen voor het onderzoekswerk dat toen aan de gang was en om deze twee "losse dagen" vóór de Paasvakantie "in te voegen" in de laatste volledige week.
We hadden ons dus voorbereid op een "vergaderdag". Een zware dag voor wie 9 jaar oud is. Niet alleen omwille van de balans, maar ook omdat er nog twee projecten moeten voorgesteld worden: één over de ontdekkers van Brazilië ("*Wie vond Brazilië uit, meester?*") en één over kind-moeders – in deze klas van 17 kinderen, is er slechts één van wie de moeder ouder was dan 20 toen ze haar eerste baby had. Verschillende moeders hadden hun eerste kind op veertienjarige

leeftijd.
We werken in een oude school, gebouwd tijdens het fascisme, volgens een vast grondplan dat toen de jongens van de meisjes scheidde en schoenloze kinderen het schoollopen verbood. Dat is de reden waarom vandaag, nu kinderen gelijk hoe naar school mogen (en zelfs moeten), de school uit haar voegen barst, temeer daar de sociale woonwijk zonder enige planning voortdurend groeit en de wet verbiedt om meer dan 20 kinderen per klas te hebben in de "bijzondere zones". We zijn van 7 verschillende nationaliteiten: Kaapverdiërs (de meerderheid) en daarna in dalende orde: Portugezen, Guineeërs, Mozambikanen, een Zuid-Afrikaan, een Zwitser, een Angolees en een Belg (de meester). De sociale wijk is een van de befaamde voorsteden van Lissabon[24].
's Morgens, nog voor de dagplanning afgelopen is, horen we een discrete klop op de deur. Een algemeen "*Nee toch!*" want een klop op de deur op dat uur van de dag betekent leerlingen-verdeling (als een onderwijzer zich afwezig meldt, worden zijn leerlingen over de aanwezige collega's verdeeld). Het waren zes reeds bekende gezichten – dat schooljaar hebben we in 173 schooldagen 101 "*bezoekdagen*" geteld – en om helemaal eerlijk te zijn moeten we vermelden dat we zelf ook één dag gebruik maakten van de leerling-verdeling, toen de onderwijzer om institutionele redenen aan een videoconferentie moest deelnemen.
De reden is vandaag origineler: de onderwijzeres liep een gebarsten lip en een verstuikte nek op, als gevolg van een rammeling die ze kreeg van een vader (in het Portugees "*encarregado de educação*", letterlijk "*opvoedingsgelastigde*"). Gelukkig werd ze prompt bijgestaan door de agent die de kinderen de straat helpt oversteken. Ze werd per ambulance afgevoerd om de agressie te laten vaststellen in het ziekenhuis, klacht neer te leggen en assistentie te vragen bij de advocaat van de vakbond, terwijl wij assistentie verlenen aan haar leerlingen.
We kennen de "*opvoedingsgelastigde*": vorig jaar liep hij de school binnen om die hoer van een directrice van die hoerenschool te vermoorden die zijn jongen had pijn gedaan (de 'kleine' – met de fysiek van zijn vader – had zich opgetrokken aan een oud metalen verplaatsbaar doel, dat omviel en zijn voet bezeerde). Die dag vroegen mijn jongens, normaal niet erg beïnvloedbaar, of ik de deur niet op slot wilde doen, want ze kenden die meneer, die een beetje gek is. Trouwens hijzelf zei toen, net als nu, dat het hem niets kon schelen, dat het er nog een proces bij was, en dat hij in elk geval toch niet in de gevangenis terecht kwam.
Wanneer de drie meisjes die het werk over de kind-moeders maakten, hun project beginnen voor te stellen, is er duidelijk meer belangstelling dan voor de

ontdekkers van Brazilië. Nadat ze bevestigden dat een tongzoen je niet zwanger maakt, maar seks hebben wel, maar dat je dat kunt verhoeden, zijn er enkele interessante vragen:

> *Mogen de baby's van kind-moeders mee naar school?*
>
> *Mogen de moeders van die baby's nog naar school?*
>
> *Wat gebeurt er als hun vaders hen buiten gooien?*
>
> *Kunnen ze zelf voor hun baby's zorgen?*

Maar ook enkele inlichtingen:

> *Mijn moeder was 14 jaar oud toen ze mijn oudste zuster kreeg, mijn zuster was al 15 toen ze mijn nichtje kreeg*[25]*.*
>
> *Mijn mama was 15 toen ik geboren werd. Mijn nicht heeft een kind gehad toen ze 13 was, 't was van haar broer, daarna is ze getrouwd met een man die niet haar lief was en toen kreeg ze nog twee kinderen.*
>
> *Oh! meester! Heb je die "telenovela" (een soap) gezien waarin de baas de dienstmeid dik maakte. Ze kreeg tweelingen, maar toen ging ze dood en dat was het beste voor iedereen.*
>
> *Kan je doodgaan van kinderen krijgen?*
>
> *Kunnen kind-moeders ook dood gaan?*
>
> *Mijn tante is niet doodgegaan, maar ze is gecandi, geganci, ai ik kan het woord niet zeggen (gehandicapt?), já, dat is het!*
>
> *Weet je wel, L. die had twee lieven, een blanke en een zwarte. Hij kreeg een baby met de blanke, maar ondertussen verkeren ze niet meer, want hij ziet de andere liever. Maar het gaf haar niks, ze had ondertussen ook al een ander lief gevonden.*

Tijdens de projectvoorstelling vertellen de meisjes nog dat ze via de computer te weten kwamen dat er speciale huizen bestaan om kind-moeders te helpen (in Brazilië tenminste, want over Portugal vonden ze niets op het internet), en te begeleiden tijdens de zwangerschap en na de bevalling. Ze weten alleen dat er ook zo'n huis bestaat in Portugal, omdat ze een reportage zagen op de televisie. We probeerden nog een kopie van die reportage te bemachtigen, maar de televisie vroeg er 40 euro voor en dat was meer dan de klaskas kon betalen.

Daarna hebben we de evaluatie van het trimester, en gaan we middagmalen. Na de middag bergen we eerst de individuele werkplannen op en dan begint de

Klasraad.

De agitatie blijft, 't is de laatste dag voor de Paasvakantie, we zijn moe, we hebben al veel vergaderd deze voormiddag, de andere kinderen zijn nog altijd bij ons in de klas en maken wat lawaai in de leeshoek, waar ze zich terugtrokken, en de Agenda is niet van de interessantste: de normale kleine klachten, die bovendien moeilijk vergeven worden.

We regelen enkele hangende zaken rond het gebruik van het dam- en het schaakspel, we maken betere afspraken voor het werk van de dag-verantwoordelijken (die gedurende een hele dag de groep helpen en sturen), we herzien enkele minder duidelijk afspraken i.v.m. de verantwoordelijkheden.

Plots een onderwerp dat ingeschreven werd door een leerling uit de buurklas: "*Ik vind niet goed dat José iemand roept om mij te slaan*."

Ik denk dat het gaat om één van de oude klachten wanneer iemand een neef of een oom uit een oudere klas gaat halen om conflicten op te lossen. Vermits de klacht ons noodzaakt om de klager te gaan halen, krijgen deze onderwerpen, waarbij we een "gastspreker" hebben, over het algemeen wat meer aandacht en ook nu wacht de klas op de komst van de gast in absolute stilte. André, die vandaag voorzitter is, komt terug met de uitgenodigde collega die snel bijkomende uitleg verstrekt:

–Ik was aan het praten met Claúdia, Mafalda, Guida en José, toen opeens iemand in mijn rug klopte. Ik viel tegen José die me een schop gaf. Ik gaf hem een vuistslag. Hij riep een jongen die op straat naar ons stond te kijken om me te komen slaan.

José: Dat is niet waar. Die andere zag dat je me sloeg en hij kwam me helpen.

Onderwijzer Pascal: Maar is die andere een leerling hier op school?

José: Nee, hij woont boven mijn grootmoeder, ik ken hem niet zo goed.

Elson: Dat is niet waar, ik weet wie het is. Hij verdedigt jou.

José: Kan zijn, dat weet ik niet.

Er zijn verschillende vingers in de lucht.

Jessica: Lieg niet. Hij verdedigt je wel, dat weet je.

Luís: Jawel. Jawel. Jullie voetballen dikwijls samen. Denk je dat we niet beter weten?

Pascal: Maar dus die "vriend" die zo van José houdt, komt hem "verdedigen" zomaar, zonder dat iemand hem iets vraagt?

Jessika: Zo is het niet meester.

Ik zeg: José geeft hem bijvoorbeeld snoep en dan verdedigt die vriend hem.

Luís: 't Is zo niet, 't Is anders. Zij zeggen "Geef me die snoep en die koekjes, en

dan, als iemand je slaat, dan roep je ons, en we komen je verdedigen”!
José: Da's niet waar! Met hen is dat niet waar!
Pascal: Hen? Is er dan meer dan één?
Elson: Ewel! Dat zijn toch zijn bodyguards!
Pascal: Bodyguards?
José: Alleen maar voor als ze mij slaan.

José is één van de moeilijkste kinderen van de klas, die een eigenaardige macht uitoefent over de meisjes, hoewel hij algemeen als dik en lelijk wordt beschouwd. Hij heeft woedeaanvallen waarvoor iedereen respectvol uit de weg gaat. Het is zeldzaam dat hij geslagen wordt, maar hij valt iedereen aan, binnen en buiten de school. Binnen de klas kan ik normaal gezien de Klasraad zodanig beheren dat hij slechts zelden uit de band springt.

Pascal: Maar je hebt dus bodyguards. Zijn er nog in de klas? 't Is maar dat ik graag weet waar ik rekening moet mee houden.

Tot mijn verbazing steken er nog vijf hun hand op.

Pascal: Dat moeten jullie me toch wat beter uitleggen.
Jessika: Maar meester, soms zijn ze wel verplicht, want anders zijn zij het die een pak slaag krijgen.

Luís, die duistere blikken wierp naar Jessika, ontploft opeens: Nu we toch aan het klikken zijn, is het beter dat Pascal weet dat het om heel die groep gaat, die niet van onze school is. Het zijn de bodyguards van een aantal hier. En alleen maar omdat hier binnen, de enen de anderen gaan halen. De Romas bijvoorbeeld...

Luís, Kaapverdiër, heeft een hekel aan de Romas. Hoewel hij zelf uit een doodbrave familie komt, is hij razend op hen omdat ze, sinds ze naar hier overgeplaatst werden (sociale woningen) de handel van zijn “*zwarte broeders*” overnamen.

Elson: iá man. Maar hier binnen zijn er ook bodyguards. T. bijvoorbeeld, die krijgt koekjes en maaltijdtickets voor de kantine van verschillende leerlingen. Dat heb ik tenminste horen zeggen, voegt hij er snel aan toe, wanneer hij de blik opvangt die José hem toewerpt.
Pascal: Is dat nog een van je bodyguards?
José: Hij is het geweest, maar nu niet meer. Nu zijn we vrienden.
Pascal: Maar dan, toen die andere dag Elson op zijn gezicht kreeg van een van die jongens van buiten, was dat ook omdat iemand hem geroepen had?

Elson: Nee, ze kwamen naar de kantine om tickets te stelen, en gaven me een vuistslag omdat ik ervoor zorgde dat ze het ticket van een van de kleine meisjes van het eerste niet kregen.

Pascal: En nu?

Luís: We kunnen niets beginnen, ze zijn sterker.

Pascal: Kijk, om te beginnen heeft José het recht niet om de dingen hier op school op te lossen met bodyguards. José niet en niemand niet. Daarna, vraag ik jullie of ik mag opschrijven wat jullie me vertelden, zonder namen te noemen. Een tekst om uit te hangen en te publiceren[26].

Voorzitter: Mogen we dan verder gaan?

We werken de rest van de agenda af...

Ik bleef nog even nadenken dat het met deze klas is dat ik burgerschap verdedig en uitwerk. Het is met deze klas dat we naar de Zwitserse ambassade schreven en naar Tocha, tegen de uitsluiting van Romakinderen, dat we de politie bezochten, dat we over milieuproblemen en hun mogelijke oplossingen studeerden en experimenteerden, waarna we een grote projectvoorstelling hielden voor de buurt, om uit te leggen welke producten gevaarlijk zijn voor het milieu.

Hoe kan ik dit milieu hier bewerken? Dit violent milieu, dat ik stukje bij beetje ga ontdekken, naarmate we elkaar beter kennen en waarvan ze – soms, tijdens de Raad – de sluier oplichten. De Klasraad die regelt wat hier binnen gebeurt. Tot plotseling Buiten binnenkomt.

Het vrijetijdsatelier in Abóboda

Abóboda is een kleine gemeente ergens verloren tussen Sintra en Cascais. De mensen die er wonen, werken hoofdzakelijk in Lissabon, wat hen verplicht de kinderen de hele dag in school en opvang te laten verblijven. We vertellen hier hoe een kleine ploeg, geleid door Sónia Martins[27], het “vrijetijdsatelier” van Abóboda nieuw leven inblies. Pascal leerde haar kennen toen hij deel uitmaakte van de ploeg van het Leerlaboratorium[28].

De situatie

Wanneer de nieuwe ploeg, begin september voor de eerste maal samenkomt, vindt ze een verwaarloosde ruimte met heel weinig oude meubels, vooral afgedankte stoelen en tafels uit een of ander schoolgebouw. Er was geen enkel volledig gezelschapsspel. Het was niet moeilijk om te begrijpen dat dit vrijetijdsatelier het vorige schooljaar hoofdzakelijk een kinderdepot was geweest. We stelden een lijst op van problemen en zochten naar de mogelijke aanpak van

elk afzonderlijk. Het leek ons dat er zich twee onderscheiden situaties voordeden:

Met betrekking tot de school:

- gebrek aan enige relatie en tekort aan contacten, hoewel de school en het atelier vlak bij elkaar liggen;
- de partner is de grote onbekende: men weet niet van elkaar welke ruimtes er beschikbaar zijn en wat deze ruimtes aan mogelijkheden bieden;
- wantrouwen vanwege de school, vorig jaar wederkerig trouwens, waartegenover deze nieuwe ploeg zich open verklaart voor dialoog;
- een lange geschiedenis van geweigerde samenspraak in verband met het verstrekken van het middagmaal (dat door de Santa Casa da Misericórdia – inrichtende macht van het vrijetijdsatelier – wordt verstrekt aan alle kinderen die ervoor betalen, zelfs indien ze geen gebruik maken van het atelier) zou de gepaste aanloop kunnen zijn om tot enkele klare afspraken te komen, vermits het nu eenmaal nodig is “dingen af te spreken”.

Met betrekking tot de ouders:

- we vonden een spoor van conflicten tussen de voorgaande ploeg en de ouders, om verschillende redenen: het beheer van het atelier, het gebrek aan pedagogische oriëntatie. De verandering van ploeg versterkte het bestaande wantrouwen nog vanwege de ouders die zich weinig illusies maakten omtrent de wijze waarop hun kinderen zouden worden opgevangen. Het gebrek aan investering als leerruimte was immers overduidelijk en werd gezien als eigen aan het algemeen beleid, inzake ruimtes, ploegen en activiteitenaanbod. Dit had ertoe geleid dat de ouders niet konden overtuigd worden dat het vrijetijdsatelier een educatieve ruimte zou kunnen zijn, waar leren mogelijk is;
- anderzijds werd er ook hier, vanaf het begin, een houding aangenomen door de nieuwe ploeg die de dialoog bevorderde met de families. Er waren slechts weinig weken nodig om vast te stellen dat de families wel degelijk geïnteresseerd waren in het educatieve proces van hun kinderen, wat gelijk mogelijkheden bood tot samenwerking.

Nieuwe perspectieven

Op het einde van het schooljaar zagen de perspectieven er heel anders uit:

- Met de school is er een permanente dialoog, waarbij er ook een vertrouwensrelatie ontstaat met de directrice. Het programma “Apoio alimentar” dat de middagmalen inhoudt, werd, zoals voorzien, een van de gemakkelijkste onderwerpen om contacten te leggen en zorgde voor een heel positieve verhouding. Er is vanwege de school een dagelijkse begeleiding bij de middagmalen, waarvoor twee personeelsleden van de school werden

vrijgemaakt, zodat de omkadering van de kinderen die niet in het atelier blijven (de school werkt in ploegen: de helft van de kinderen heeft 's morgens les, de andere helft 's namiddags) ook verzekerd is.

- Op dit ogenblik weet men op school wat er in het vrijetijdsatelier gebeurt. Er is meer respect voor de eigen projecten en leertijden van de kinderen in het atelier. Er wordt voorzichtiger omgesprongen met kalenderwijzigingen of uitstappen die de normale routine wijzigen. Verschillende onderwijzers bezochten reeds het atelier, terwijl het atelier zelf nu en dan wordt uitgenodigd om deel te nemen aan schoolactiviteiten. Ook was het de ploeg zelf die zich herhaalde keren aanbood om te helpen bij het organiseren of begeleiden van schooluitstappen.
- Wat de ouders betreft, stellen we vast dat hun verwachtingen in verband met de activiteiten en het vrijetijdsatelier als leercentrum veeleisender werden. Verschillende ouders nemen actief deel aan sommige projecten. Soms komen ze met suggesties of brengen materiaal mee, in eigen persoon of via de kinderen. Sommige ouders komen zelfs naar het vrijetijdsatelier op zoek naar andere informatie. Zoals die grootmoeder die om hulp kwam vragen bij een van de monitrices om de toewijzing van een sociale woning te versnellen, wat betekende dat ze haar schaamte moest overwinnen om te vertellen, aan de enige vertegenwoordiger die ze kende van "de anderen", in welke condities ze leefde. Er komen ook jongeren opdagen die vrijwillige begeleiders worden terwijl ze eigenlijk zelf op zoek zijn naar sturing, soms zonder zelf goed te weten in welke richting ze gestuurd willen worden.
- We stellen ook vast dat veel van het werk dat in het vrijetijdsatelier begint thuis wordt verdergezet, enkel omdat er nu eenmaal interesse voor bestaat.

Kinderen bepalen mede het proces.

De vastgestelde veranderingen zijn het gevolg van de uitwerking van het pedagogisch project dat het vrijetijdsatelier aannam en dat grotendeels werd bedacht, uitgevoerd en geëvalueerd door de kinderen zelf, voortdurend aangemoedigd door de monitrices, om het project zelf te sturen. Het leerlaboratorium en de denkgroep die we hier opstartten diende als uitwijkruimte, waar we als volwassenen gebruik konden van maken, telkens als we dat nodig achtten.

Het gesprek was steeds onze voornaamste strategie, met de kinderen, onder volwassenen in het Leerlaboratorium, met de school, met de ouders. Doorheen het gesprek werden problemen duidelijk en oplosbaar. In het begin werd het aangevuld, met de hulp van de kinderen, met toegankelijker makende activiteiten

zoals gezelschapsspelen en ploegsporten.
We begonnen bijvoorbeeld, met ons voor te stellen en te vertellen wat het vrijetijdsatelier voor ons betekende, voor elk van ons, kinderen en volwassenen. We identificeerden de zich herhalende problemen sinds het vorige jaar (de oudste kinderen vonden het vooral erg dat er tot dan toe nooit werd gesproken over wat er in het vrijetijdsatelier kon gedaan worden, en wat de volwassenen poogden te verwezenlijken). Een aanleiding om samen de kinderrechten terug door te nemen en samen leefregels uit te werken voor het vrijetijdsatelier.
De gezamenlijke reflectie rond rechten en plichten, in hun context geplaatst, en het grote respect voor de persoonlijkheid van elk van de kinderen, maakten het mogelijk conceptuele werktuigen aan te passen aan onze realiteit. De tabel, bijvoorbeeld, waar we het gedrag van elkeen noteerden aan het einde van iedere werkdag en waar iedereen zijn opinie kwijt kon, was nuttig en nodig om te begrijpen dat iedereen eigen attitudes kan aanpassen, zodra hij zich bewust wordt van zijn gedragshoudingen[29]. Zodra er voldoende vertrouwen was, konden de ouders ingeschakeld worden in dit proces.
We drongen erg aan op het werken in ploegen, wat de kinderen toeliet om organisatiecompetentie te verwerven en om te werken voor gemeenschappelijke doelstellingen. De kinderen begonnen te begrijpen dat ze op die manier resultaten behaalden die ze alleen moeilijk of niet konden bereiken.
Om een deel van de (her)opbouw van het vrijetijdsatelier in handen van de gebruikers te leggen, werd het belangrijk kinderen en ouders zelf verantwoordelijk te maken voor hun verblijf in het atelier. Tabellen zoals de aanwezigheidslijst en de ploegen-kalender lieten toe dat kinderen en ouders op voorhand konden weten wat er de volgende dagen gepland was, zodat ze het al dan niet deelnemen ook konden programmeren en voorzien. Dit liet toe dat het vrijetijdsatelier langzaamaan niet langer beschouwd werd als enkel maar een plaats om te spelen, zonder een enkele verbintenis[30].
Het uitwerken van een dichte en vriendelijke relatie met elk van de kinderen zodra de rol van elkeen en de betekenis van autoriteit duidelijk zijn, laten een affectieve ruimte-tijd toe. Het vieren van verjaardagen, het bord met onze dromen en wensen, het voorstellen van activiteiten en het onderhandelen errond, gaan in de richting van het opvoeden tot burgerschap waarop iedereen recht heeft maar die dikwijls wordt verward met morele opvoeding.
We gaan ervan uit dat het werkelijke burgerschap van jongs af kan uitgeoefend worden door actief en verantwoordelijk deel te nemen aan de verschillende activiteiten van dag tot dag. Daarom werken we met de kinderen een

vertrouwensrelatie uit waarbij we voortdurend de verantwoordelijkheid van elk van hen verdiepen.

We gaan er van uit dat routines die het gevolg zijn van gezamenlijk overleg een gevoel van zekerheid geven en dat is de reden waarom we samen een soort referentie-agenda opstelden: voor de ochtendploeg na aankomst in het vrijetijdsatelier, een uur voor huiswerk, nadien ongeveer anderhalf uur voor gezamenlijk projectwerk. Daarna bleef er nog om en bij een uur over voor een vrij gekozen atelier, waarop het middagmaal volgde. De middagploeg begon met het middagmaal, waarna er een uur voorzien was voor huiswerk, daarna projectwerk en ten slotte een vrij gekozen atelier waarvan de duur afhankelijk was van het moment waarop de ouders de kinderen komen halen.

In deze context bestonden er enkele beurtfuncties, dagelijks door twee andere kinderen opgenomen:

- hulp bij de lunch, wat inhoudt dat de tafel moet gedekt worden en het eten verdeeld;
- aanwezigheidslijst en “gedragstabel” invullen;
- tijd voor het opruimen van de vrije ateliers.

Er werd ook nog een verjaardagskalender gemaakt, waarbij elk van de kinderen op de datum van zijn verjaardag een wens kon opschrijven. Tenslotte werd er ook nog een “menu” opgesteld voor de lunch (respectievelijk vieruurtje en 'tienuurtje', zodat ook deze lichte maaltijd kon variëren, in functie van de wensen van de kinderen en de volwassenen.

Huiswerk

Wat elk van de betrokken partijen bij het leerproces van de kinderen verstaat onder huiswerk is meestal erg verschillend. Ouders, onderwijzers, monitrices en kinderen hebben het dikwijls moeilijk om een consensus te vinden rond dit onderwerp. Hoewel wij zelf duidelijk stelling nemen wat deze plaag voor de kinderen betreft, moesten we wel een bemiddelende rol spelen, waarbij we heel goed beseffen dat een zekere begeleiding bij het huiswerk de taak verlicht voor de ouders, die aldus de weinige tijd die ze kunnen besteden aan het samenzijn met hun kinderen, nuttiger kunnen gebruiken[31].

Projecten

We inspireerden ons op het werkplan van het laatste trimester 2004:

- een centrale plaats geven aan het gemeenschappelijk discussiëren en formuleren van te bestuderen problemen;
- een grote waarde hechten aan de coöperatie tussen kinderen in ploegwerk;

- een wel uitgestippelde actie vastleggen om oplossingen te zoeken voor de gestelde problemen.

Op deze wijze konden we, vertrekkende van vragen, twijfels en opmerkingen van de kinderen, ze ertoe brengen om te werken in functie van een gemeenschappelijk opgesteld plan en ze terug smaak te laten krijgen in hun werk.

En dat gebeurde ook. In september begonnen we met een klein, eenvoudig project, dat we “Wie zijn we?” als titel meegaven. Niet erg origineel, maar een manier om elkaar te leren kennen. Het liet ons ook toe om de kinderen duidelijk te maken wat onze bedoelingen waren wat het tijdsgebruik betrof in het vrijetijdsatelier. En we zorgden er wel voor dat het de kinderen zelf waren die als eersten de ouders op de hoogte brachten van de nieuwe wijze van werken om hen naderhand daadwerkelijk te betrekken bij de projecten.

Een gelukkige meevaller was dat het schooljaar later begon dan voorzien – administratieve moeilijkheden bij de plaatsing van de onderwijzers – waardoor de kinderen bijna de hele maand september voltijds doorbrachten in het vrijetijdsatelier, ochtend- en namiddagploeg samen. Het liet hen toe zich het beheer van het projectwerk en van de ruimte eigen te maken.

Tijdens deze maand stelden we de eerste informatietabellen op over onszelf, schilderden we de vlaggen van de verschillende landen van herkomst en de stamboom van elk van de kinderen.

Van oktober tot december werkten we twee projecten in parallel uit. De school was ondertussen gestart, het ploegenstelsel dus ook, wat het beheer van de samenwerking uiteraard moeilijker maakte. Samen plannen kon vanaf dan enkel nog tijdens de schoolonderbrekingen.

De kinderen van de ochtendploeg, hoofdzakelijk eerste- en tweedejaars, werkten aan een project rond “Bloemen en planten… planten!” en de namiddagploeg, hoofdzakelijk bestaande uit derde- en vierdejaars, werkten een project uit dat de titel “De magie van het schilderen” meekreeg.

Beide projecten werden in grote mate door de kinderen zelf gepland, uitgewerkt en geëvalueerd. De projecten hadden als belangrijkste doel de patio van het vrijetijdsatelier grondig aan te pakken. Deze patio was immers één van de belangrijkste werkruimtes, gezien de minieme binnenoppervlakte waarover het atelier beschikte.

In beide gevallen betrokken de kinderen gaandeweg de ouders, als “gespecialiseerde” medewerkers.

We kregen dus hulp van een vader, huisschilder van beroep, die ons leerde schilderen met de rol, die ons leerde hoe je een muur prepareert en hoe je een

grondlaag aanbrengt. Een architect uit de buurt werd ingeschakeld om ons uit te leggen hoe je een tekening overbrengt van het papier op een veel en veel grotere muur – en de kinderen leerden met schaalverhoudingen werken en de pantograaf gebruiken. Een bloemiste uit het dorp verstrekte de nodige kennis opdat de planten en bloemen die we zaaiden ook na de eerste ontkieming in leven bleven.

Nadat we erin geslaagd waren de patio aanzienlijk aangenamer te maken, organiseerden we een expositie voor de ouders en de gemeenschap om niet alleen het eindproduct te tonen, maar ook het werkproces te kunnen vertellen. De expositie liep gedurende twee weken, waarbij de kinderen als gids fungeerden voor de bezoekers. De expositie werd bezocht door kinderen die niet ingeschreven waren in het vrijetijdsatelier, door onderwijzers, door ouders, door verantwoordelijken van de gemeente Cascais en bestuursleden van de Santa Casa de Misericórdia. Het album dat resulteerde uit de expositie kan nog altijd ingekeken worden in het Leerlaboratorium.

Ateliers

Zoals we eerder vermeldden, is een deel van de dag voorbehouden voor vrij werk in de ateliers. De monitrices bieden verschillende activiteiten aan tijdens deze periode, nooit minder dan drie. Buiten de ateliers die onder toezicht van een monitrice verlopen, is het ook mogelijk een film te bekijken, naar muziek te luisteren, te dansen, een gezelschapsspel te spelen, een boek te lezen.

De schooljaar onderbrekingen, zoals de kerstvakantie, verplichten ons de routines aan te passen. Er is geen huiswerk en de projecten worden door meer kinderen tegelijk uitgewerkt, soms zelfs door heel de groep.

Rekening houdend met de wensen van de kinderen, werden er thematische dagen georganiseerd. Er werd vooral gestreefd naar thema's die de mogelijkheid boden aan de kinderen om te spelen, zich prettig bezig te houden en andere bezigheden te hebben dan tijdens de schooldagen. De twee meest besproken activiteiten waren een uitstap naar een soort speelhoeve en de voorbereiding van een kerstpoppenspel. Dit poppenspel werd opgevat als een geschenk van de kinderen voor de ouders en de gemeenschap. Met de hulp van een vrijwilligster werd er gaandeweg elke namiddag wat tijd besteed aan de voorbereiding ervan en op de dag van de voorstelling konden we rekenen op de aanwezigheid van alle ouders.

Na de geslaagde ervaring van het eerste trimester, begonnen we het tweede met een gelijkaardige organisatie. We vielen terug op de routinekalender, wat de kinderen en de ouders verder toeliet vooraf te weten wie welke taken had op welke dagen. Het atelier-aanbod werd uitgebreid. We slaagden erin een keukenatelier op te zetten, een schilderatelier, een naaihoek, een leeshoek, een

timmerhoek, een speelhoek, een knutselhoek en een atelier om zelf verhaaltjes te schrijven en af te drukken.

En we wilden gezelschapsspelen... met als particulier gegeven dat de meeste gezelschapsspelen door de kinderen zelf werden gemaakt, tijdens het hele tweede trimester. Dat was nodig want, zoals eerder gezegd, hadden we weinig materiaal en waren de meeste aanwezige spelen onvolledig. En gezien de andere ateliers ook niet erg veel kinderen tegelijk konden ontvangen, wilden we "hulpmiddelen aanmaken zonder hulpmiddelen"[32]. Opnieuw groeide het project in functie van de vragen die rezen, van de noodzaak om passende oplossingen te vinden. De kinderen zochten uit op welke manier dam- en schaakspelen konden worden gemaakt, met kleien stukken en houten borden, hoe speelborden voor drie-op-een-rij of een dominospel te vervaardigen en op welke manier een aantal logica- en wiskundespelletjes aantrekkelijk te maken als gezelschapsspel. Wederom waren het de kinderen die voor elke stap de planning, de uitvoering en de evaluatie voor hun rekening namen.

Op het einde van het trimester organiseerden ze opnieuw een tentoonstelling en een toernooi tussen kinderen en ouders met alle gezelschapsspelen die ze ondertussen hadden gemaakt.

Vertrouwen schept nieuwe mogelijkheden

Het groeiende vertrouwen en het steeds groter wordende enthousiasme van de kinderen maar evenzeer van de ouders ten aanzien van het werk in het vrijetijdsatelier bracht een groep oudere kinderen ertoe hun verlegenheid te overwinnen en een werk voor te stellen rond seksualiteit. In een eerste gesprek begrepen we snel dat de discussies, de vragen en de opmerkingen sterk beïnvloed werden door gemeenplaatsen en door lectuur van de rubriek over seks in blaadjes van grote oplage die soms pornografische kanten vertonen en het zien, meestal met oudere broers, van pornofilms op TV.

Het leek ons belangrijk de seksualiteit via een gezondere weg te benaderen en daarom organiseerden we eerst een vergadering met de ouders – zonder de kinderen – waar we onze eigen standpunten uitlegden omtrent seksuele voorlichting voor kinderen van de lagere school en de toelating vroegen om met de kinderen in die richting een project uit te werken. De ouders stemden toe[33].

Gesteund door de ouders stelden we toen een reeks activiteiten voor rond gevoelens, affectie, liefde en vriendschap, waarna seksualiteit en seks een natuurlijker plaats kreeg in de gesprekken die we samen voerden, ontdaan van de commerciële en pornografische aspecten.

In het kader van dit project nodigden we een vriend-psycholoog uit voor een

gesprek met de kinderen, aan de hand van een vooraf opgestelde lijst vragen. Het was interessant om vast te stellen dat verscheidene moeders die dag wat vroeger kwamen "om de kinderen te halen", er spontaan bij gingen zitten en begonnen deel te nemen aan het gesprek, eerst schuchter, maar naderhand door zelf vragen te stellen.

Het project werd, net als de andere projecten, op het einde van het trimester voorgesteld aan de ouders. Net als bij vorige gelegenheden waren het de kinderen die het werk voorstelden aan de ouders en aan de kinderen die met andere projecten waren bezig geweest.

Ondertussen, dankzij het steeds groeiend vertrouwen, kwamen er enkele ongewone vragen om hulp bij de monitrices terecht. Een grootmoeder verzamelde haar moed om hulp te vragen in verband met moeilijkheden bij de toewijzing van een sociale woning omwille van een aantal dwaze misverstanden tussen de familie en het bedrijf dat het sociale woningpark bestuurt. Een meisje begon haar vader met andere ogen te zien – ze deed altijd beschaamd over haar vader, omdat hij er "vuil" bij liep – nadat hij met de kinderen van het schilderproject had samengewerkt, waar hij de held van de dag was. Hij had immers meegeholpen om die verwaarloosde patio om te toveren tot een gezellige ruimte, en ze begreep dat de "vuile kleren" beroepskledij was die hij niet altijd uittrok, als hij, tijdens een pauze op het werk, haar vlug kwam ophalen in het vrijetijdsatelier. We moesten ook bemiddelen in enkele moeilijke situaties bij het toekennen van de ouderlijke macht. We werden dikwijls gevraagd om de bureaucratische invulformulieren te "vertalen", net als de informatie verstrekt door de school .

Beknopte evaluatie

Wat maakte dat het vrijetijdsatelier zijn plaats won? Wat deden we? We vatten samen:

- we brachten veel tijd door met het informeren en uitleggen, bij ouders en school, hoe het vrijetijdsatelier werkt, waarbij we steeds duidelijk stelden dat het ons om de pedagogische tussenkomst te doen is;
- we organiseerden het werk in functie van de kinderen en de hulp aan de families, wat toeliet ons niet te laten meeslepen in bestaande of nieuwe conflicten;
- we werkten steeds in ploegverband, waarbij het duidelijk werd dat er geen strakke hiërarchie bestaat tussen ons maar wel naar buiten toe;
- we organiseerden het vrijetijdsatelier zonder fundamentalisme: we aanvaardden het "huis"-werk door de school opgelegd: één uur voor dit schoolwerk, anderhalf uur voor projectwerk, één uur voor vrije activiteiten, ook om te

spelen;

- de relatie met de ouders is altijd positief: we tonen wat we deden, wat we maakten, waarbij de kinderen de protagonisten zijn. Moeilijkheden worden besproken en opgelost aan de hand van de geformuleerde voorstellen.

Er was eens... een etnische groep zonder rechten?[34]

Moisés woont in een goed gekende buurt, voorstad van Lissabon, gekend om de verkeerde redenen. Hij is Roma en ondergaat de school die hij niet interessant vindt. Zijn ouders die bijzonder koppig zijn in verband met het schoolgaan als je ze vergelijkt met de rest van de familie en van de omgeving. Ze hebben de bestemming van hun zoon vastgelegd: ze willen dat hij naar de beroepsschool gaat, niet ver uit de buurt, om een “echt” beroep te leren. Maar Moisés wil niet langer naar school temeer daar hij begrepen heeft dat zijn huidige leerkrachten de beroepsschool nauwelijks als een school beschouwen. Dus besluit hij te spijbelen waardoor hij zijn schooljaar dreigt te verliezen en daarmee ook de mogelijkheid om naar de beroepsschool te gaan. De ouders weten niet goed hoe reageren...

Op het eerste gezicht is wat met Moisés gebeurt niet zo buitengewoon. Maar hij woont in een wijk waar het niet gemakkelijk is om jezelf te overtuigen dat vorming belangrijk is. Iedereen is er geneigd de anderen te ontmoedigen om te studeren en vermits de ouders denken dat, zoals Bertrand Schwartz[35] al vaststelde, hun kinderen geen “niveau” hebben, zijn ze de eersten die overzitten aanmoedigen, zonder te vermoeden welke problemen dit inhoudt.

Wilson, Gerson en Nair wonen in een andere randwijk van Lissabon. De vader is naar een ander land verhuisd, de moeder heeft geen tijd om zich met hen bezig te houden. Ze wonen bij de grootouders in. De grootmoeder is visverkoopster en brengt het grootste deel van haar tijd door in de mijn en op straat, waar ze haar klanten heeft. De grootvader is er zelden. En wanneer hij er is, komt dat hoofdzakelijk omdat hij zo dronken is, dat hij eerst zijn roes moet uitslapen. Maken de kinderen lawaai, dan wordt hij agressief, met alle kinderen: die van zijn dochter, maar ook zijn eigen kinderen die nog thuis zijn. Wilson heeft een oom die één jaar ouder is dan hijzelf. En hoewel die oom het grootste deel van zijn tijd op school doorbrengt (in het vierde leerjaar), omdat hij van de gratis middagmalen en van de onderwijzeres houdt, werkt de achtjarige Wilson aan zijn curriculum door zijn middagmalen en andere gemakkelijk verhandelbare waren te stelen. Zijn broer en zijn zus, die 3 en 4 jaar jonger zijn, bewijzen over talenten te beschikken die hen snel zullen toelaten in Wilsons voetsporen te treden.

Marlene, Iuri, Nelson, Tomas, Fátima, Ariana, zijn enkele van de 35 kinderen die in een gratis vrijetijdsatelier hun dagen ná school doorbrengen, in een van de oudere sociale woonwijken, op 20 kilometer van de hoofdstad, waar de stad ophoudt en het dorre onbebouwde land begint. Buiten het atelier zijn ze aan zichzelf overgelaten, of ze verblijven bij één of ander familielid, of, in uitzonderlijke gevallen, bij hun ouders. Hun wereld is de stoffige straat, de kleine schermutselingen tussen groepen kinderen, de televisiereclame die af en toe werkelijkheid wordt, bij een snel bezoek aan een dichtbij liggend commercieel centrum. Ze zijn wijkkinderen die zonder het te weten bepaalde specialisten toelaten geld te verdienen met de rapporten die ze schrijven, zoals dat waarvan we hier een stukje vertaald weergeven[36]:

> *"de verstedelijking en de globalisering zijn een trieste realiteit van onze tijd. De hedendaagse steden moeten met elkaar concurreren om kapitaal aan te trekken. Daarom schenken vele plaatselijke overheden financiële voordelen, en andere praktische faciliteiten zoals infrastructuur aan bedrijven [...]. Maar in de nieuwe stedelijke archipel, verbonden aan de geglobaliseerde economie, gaat de rijkdom van de ene rijke hand in de andere rijke hand over. De armen worden achter gelaten. [...]. In de rijkste landen leven minder dan 16% van alle families uit het stedelijk milieu in armoede. Maar in de randsteden van de armere landen leeft 36% van de families onder de lokale armoedegrenzen, maar van diegene waarvan de familiechef een vrouw is, loopt het aantal op tot 41%."*

De voorbeelden die we hier gaven zijn niet uitgevonden. Het zijn kinderen met wie we ofwel rechtstreeks of met hun opvoeders werken. Ze verschillen in niets van de duizenden andere inwoners, kinderen en volwassenen die in Portugal verblijven, hoofdzakelijk afkomstig van buiten de Europese Gemeenschap. Het gaat om een groep laaggeschoolde mensen, hoofdzakelijk in groot-Lissabon wonend, waarbij de leeftijdsgroep 25- 45 jaar abnormaal groot is in vergelijking met de rest van de bevolking en met een afwijkende man/vrouw-verhouding van 3 mannen voor 2 vrouwen, gevolg van de clandestiene markt van ongeschoolde arbeiders, die vooral mannen laat overkomen, terwijl gezinshereniging zelden voorkomt. De papa's van de kinderen die we vernoemden, maken deel uit van deze migratiegolf en zijn dikwijls toevallige papa's van toevallige verhoudingen zonder duurzaam karakter.

Het is overduidelijk dat het niet om de eerste migratiebeweging gaat, "*die uit hooggeschoolde arbeiders bestaat, beheerders, technici in de nieuwe technologieën, wetenschappers, aangetrokken door de stedelijke aanbiedingen*"[37]. Die worden gekozen om het werk uit te voeren dat hen het meeste bevalt en voor wie de

Europese Gemeenschap in de eerste plaats Schengen bedacht. Het gaat hier om de tweede migratiestroom "*gevormd door werkkrachten die, onafhankelijk van hun basisopleiding, aangetrokken worden door deze steden die economische mogelijkheden bieden*"[38].

Voor hen bestaat er geen keuze. Zoals de Sélys[39] het zegt, als je werkloos bent dan teken je om 't even wat om te kunnen werken en geld te verdienen, zelfs met zware werkdagen en nachtwerk.

Deze mensen hebben geen toegang tot de macht, zelfs niet tot de vertegenwoordigende macht, vermits het grootste deel van hen niet stemt, omdat de wet het niet toelaat, of omdat ze in de onwetendheid worden gehouden. Ze worden niet geïnformeerd, ze worden eerder 'gedesinformeerd'. In Wilson's wijk zijn er in de plaatselijke school drie stembureaus, als er verkiezingen worden gehouden. Elk stembureau heeft een lijst van de kiezers, op nummer. De eerste twee omvatten de lijsten met de kleinste nummers, van de oudste kiezers in de buurt, het derde omvat de lijsten met de jongste kiezers (hogere nummers) en de buitenlanders met stemrecht, hoewel enkel voor de plaatselijke verkiezingen. Een snelle blik op de uitgehangen resultaten leert ons dat de opkomst in dit derde bureau het kleinst is (de stemming is niet verplicht) en dat er meer op de rechts-liberale partij PSD wordt gestemd. Misschien is het ook goed er even aan te herinneren dat Europa grotendeels beheerst wordt door de EVP, die deze rechts-liberale partij onderdak biedt, samen met de "socialistische" familie, en dat in 1993, 24 miljoen van de 140 miljoen werknemers atypische werkcontracten hadden, 1 op 6 dus. Atypisch wil zeggen zwaardere werktijden, vermoeiender werk, dikwijls slechter betaald.

De Europese wetgeving is niet enkel het werk van de volksvertegenwoordigers. Het is bekend dat in Europa de macht bij de ministerraden ligt, en dat er steeds lobby's aan het werk zijn. We twijfelen eraan of er tussen de lobbyisten ook vertegenwoordigers zijn van de randstadwijken en de sociale buurten van de grote steden. De Sélys stelt in het hoger vermelde boek dat de tekst van het Schengenakkoord er toe bijdraagt dat de buitenlanders a priori gezien worden als een bron voor onrust en onlust, wat in het huidige klimaat gemakkelijk tot racisme lijdt. En hij schrijft:

> *"het Schengenakkoord stelt in het eerste artikel de vrije verplaatsing van de burgers binnen de grenzen van de aangesloten staten. Nadien volgen er 145 artikels met alle uitzonderingen op deze vrije verplaatsing."*[40]

De Europese democratie is terug bij haar oorsprong: zoals in de tijd van Athene, het beheer van de polis is voor de vrije burger die geld, tijd en invloed heeft. De

rest zijn in het beste geval betaalde lijfeigenen. Moisés, Wilson, Nair, Marlene en de anderen hebben eventueel het recht om in hun eigen buurt te blijven, in hun eigen onwetendheid te blijven steken, een niet-gekwalificeerde job te zoeken, tenminste zolang ze niet gepakt worden omwille van kleine diefstallen. Wilson, 9 jaar oud, is een specialist in het kraken van auto's waarmee hij erin slaagt weg te rijden. Ondertussen ziet het ernaar uit dat Moisés de 54% jongeren zal vervoegen die in Portugal het onderwijs verlaten in plaats van naar het secundair te gaan. Op die manier zal hij de groep jongeren vervoegen die, omdat Europa het zó beschikt, geen kind meer zijn, om "jonge arbeider" (tussen 13 en 18 jaar) te worden. We herinneren aan enkele cijfers uit 1993: Europa: 15%, Portugal 25%, Groot-Brittannië 43%, België 1%. Het is ook goed om weten dat de meeste landen de Universele Rechten van het Kind onderschrijven en dat de meeste landen ook kinderarbeid verbieden, Engeland sinds 1802.

We herinneren er ook aan dat de Conventie van de Verenigde Naties een kind definieert als een menselijk wezen jonger dan 18 jaar, maar dat de Europese Gemeenschap, wanneer ze kinderarbeid definieert in haar directief, de leeftijdsgrens naar 15 jaar verlaagt. In deze richtlijn is het woord "kind" systematisch veranderd in "jongere"[41].

Kennen onderwijs en ontwikkelingswerk elkaar?

Het gezond verstand doet ons denken dat de kinderen waarover we het hadden zouden moeten geholpen worden door een politiek van bescherming, ontwikkeling en onderwijs, politiek waarvan de Europese Gemeenschap zegt dat ze die nastreeft. Laat ons even twee lijnen bekijken: onderwijs en ontwikkeling. Ze lopen zo parallel, dat de technici van de ene en de andere elkaar nooit zullen ontmoeten...

We kunnen het hier moeilijk hebben over plaatselijke ontwikkeling. Maar het zou toch gepast zijn. Op het eerste gezicht zouden we kunnen denken dat instrumenten zoals Lokale Educatieve Projecten, Educatief Schoolproject, Pedagogische Raad, Gemeentelijke Onderwijsraad, samen met de verschillende plannen voor het uitbannen van de armoede, voor de verbeterde huisvesting, voor het levenslang leren, voor de houdbare ontwikkeling, kortom alle instrumenten die lokale en Europese politici zeggen te gebruiken, vruchten zouden moeten afwerpen.

Maar met Moisés, Wilson en Marlene zien we dat die dingen niet werken. De "onderwijstechnici" verlaten het schip, zijn nerveus of worden verhinderd te werken, de "ontwikkelingstechnici" hebben, volgens eigen zeggen, de geschikte antwoorden niet. Wat gebeurt er? Waarom hebben de kinderen, in deze context

van vrij - , publiek -, parastataal - of zelfs zó gelauwerd privé-initiatief, zoveel moeilijkheden en problemen?
De Sélys beschouwt Maastricht in het eerder door ons geciteerde boek als een belangrijke etappe voor het herinvoeren van een zuiver en hard kapitalisme, dat verschillende staten verplicht de sociale voorzieningen, gedurende jaren zorgvuldig uitgebouwd, te doen inkrimpen. Dit betekent in België dat taksen en belastingen die aan de families gevraagd worden, niet meer voor sociale zekerheid worden gebruikt, en meteen dienen om muntevenwichten te bewaren, dit wil zeggen, privé-speculaties, banken dus, te beschermen.
Dat is wellicht één van de redenen waarom het privé-initiatief minder interessant is en zich minder interesseert voor de migranten bevolking die in de randsteden woont. En vermits onderwijs en ontwikkeling blijkbaar parallel lopen, kunnen we best elk afzonderlijk even bespreken.

De (klassieke) blik van de onderwijstechnici

Op het eerste gezicht is het educatief werk, op school en rond de school iets mooi en simpel. António Teodoro[42], jarenlang voorzitter van een onderwijsvakbond zegt, wellicht gemeend:

> *"...Het onderwijssysteem via de school, op dialoog gestoeld, vervult slechts een centrale rol voor de ontwikkeling van burgerschap in een onwikkelingsmaatschappij, als die school een plaats is van strijd en compromis, die niet, zoals Freire het stelt, verandert per decreet of met retoriek."*

Het lijkt te mooi om waar te zijn. De school en de hele schoolgemeenschap die de maatschappijontwikkeling bewerkstelligt en de opvoeding van de mens-burger verzekert – het **ís** ook te mooi om waar te zijn.
Wilson en de kinderen van de buurt waar Marlene woont, herkennen de school niet als die plaats waar ze zichzelf kunnen ontplooien als waardevolle burger. Ze hebben het wat moeilijk om de communicatiemaatschappij te begrijpen. Daarbij, waar kunnen ze leren dialogeren? Rondom zich vinden ze geen partners of culturele context die hen toelaat hun dialoog-capaciteiten te verbeteren. De boodschap is kort en direct, met weinig woorden, snel begrepen orders die even snel kunnen worden uitgevoerd. We zijn sceptisch; de Sélys[43] is het nog meer, en herinnert er aan dat de Europese Gemeenschap drie doelstellingen naar voor schuift voor de school: beroepsopleiding, mensen zó benaderen dat ze zich goed voelen tijdens die beroepsopleiding en toekomstige kritische burgers vormen. Dat laatste vooral lijkt tegenstrijdig met de sterke binding die geprezen wordt tussen school en bedrijf.

Maar in het geval van Wilson en vooral van Moisés wordt het nog ingewikkelder. Zelfs wanneer er schijnbaar een uitgestippeld project bestaat, een uitgestippeld levensproject, dat voor een deel afhangt van het formeel curriculum van de school, dan nog zijn ze dikwijls diametraal tegenstrijdig. De school bedoelt en valoriseert vooral academische wetenschap. Verder studeren in een beroepsschool wordt niet op dezelfde manier gevaloriseerd. Men stimuleert niet, men bereidt niet op dezelfde kritische wijze voor wanneer het om studies gaat die niet in overeenstemming zijn met het eigenste referentiekader van de leerkrachten. En dat referentiekader is de kwintessens van de natie. Leerkrachten stellen zich de natie stelselmatig voor (Portugees, Belgisch, Europees, het doet er niet toe) als een homogeen sociaal en cultureel geheel en weigeren bijgevolg verschillen te zien binnen hun eigen klas[44].
En op die manier krijgen we een school die, abstract gezien, de kinderen en jongeren op hun beroep voorbereidt, maar zich, concreet gezien, niet kan plaatsen. Een school die kennisoverdracht en voorbereiding tot “savoir-faire” hoog acht, in de humanistische betekenis van het woord, om aan de lust tot leren tegemoet te komen. Anderzijds wordt dezelfde school aan het bedrijf geplakt, zodat men zich kan beperken tot het opleiden van arbeiders, al dan niet gespecialiseerd. En dan verwonderen we ons niet bij de uitspraken van Bourdieu, die ons duidelijk maakt dat die school de maatschappijmodellen reproduceert en zijn we ook niet verwonderd over de vaststelling van Bertrand Schwartz[45], dat in 1968, volgens de OCDE, de verhouding tussen arbeiderskinderen en kinderen van liberale beroepen en hogere kaders in het hoger onderwijs 1 tegen 18 is.
Op het eerste gezicht is het moeilijker om begrijpen dat vele van deze jongeren zelfs geen beroepsopleiding genoten en gedoemd lijken tot ondergeschikt en niet gevaloriseerd tijdelijk werk. Het wordt misschien iets duidelijker als geëxpliciteerd wordt waarom de publieke (gratis) school occult voortdurend aan banden wordt gelegd. De extreme *mercantilisering* van het werk in gelijk welke beroepsactiviteit maakt het moeilijk om competitief te zijn. En noch de maatschappijbestuurders (de overheid, managers, grote lobby's) noch de school zijn geïnteresseerd om de hele bevolking competitief te houden. Wie heerst heeft er alle belang bij om over een groep ongeschoolde of weinig geschoolde rekruten te kunnen beschikken. Of, zoals Bertrand Schwartz het stelt in het hoger geciteerd werk:

> *“het gaat om een echte filter. Het is evident dat de school vormt, dat de leerkrachten de ongelijke kansen proberen te verzachten, het is duidelijk dat de gratis, verplichte en vrijzinnige school sociale promotie heeft betekend voor de*

verschillende bevolkingslagen. Maar bij de hedendaagse moderne ontwikkeling, hebben de bevoorrechte klassen steeds meer het systeem in hun voordeel gebruikt, en de school steeds meer van zijn oorspronkelijke emanciperende rol afgeleid."[46]

Laat ons aan de vorige ideeën over de dubbelzinnigheid van de school nog dit toevoegen: de opvoeding waarvan men zegt dat zij multicultureel is en transversaal voor alle sociale groepen komt in de praktijk dikwijls neer op een ver doorgevoerde stratificatie, enerzijds wegens de gebrekkige vorming van het onderwijzend personeel, anderzijds wegens de attitudes van de jongeren uit de bevoorrechte klasse, die de vermenging gewoonweg niet toestaan. Hun hostiliteit zorgt er dan voor dat de reactie niet uitblijft, waardoor ghetto-vorming in de hand wordt gewerkt.

De (geperverteerde) blik van ontwikkelingstechnici.

Parallel en dus niet in contact met de onderwijsmensen, stelt de ontwikkelingswerker vragen.

Op dit ogenblik, zoals in vele vorige periodes, is de politieke context zeer vijandig voor migranten. Dit hostiel politiek klimaat beïnvloedt het optreden van de ontwikkelingswerker. Een zeer dubbelzinnige term is het concept tolerantiedrempel. Men stelt dat de tolerantie van een bevolking ten opzichte van migranten verdwijnt, zodra de vreemdelingenbevolking een bepaald percentage van de totale bevolking bedraagt, en dat er een tolerantie-nulpunt bereikt wordt, vanaf waar geen nieuwe migranten mogen worden toegelaten.

De Sélys haalt in hoger genoemd werk enkele Europese studies aan waaruit blijkt dat er geen rechtstreeks verband bestaat tussen het aantal migranten in een bevolking en de tolerantiedrempel. Integendeel: er zijn streken in Frankrijk waar weinig of geen migranten zijn, die een lagere tolerantie-drempel hebben dan streken met hoge concentraties migranten. Er er geen logische, noch wetenschappelijke verklaring voor tolerantie-drempels. Ondertussen is het wel interessant er aan te herinneren dat Jacques Chirac, toen hij eerste minister was, een differentiatie eiste tussen sociale uitkeringen voor echte Fransen en inwijkelingen, zodat de laatsten aangespoord zouden worden naar hun land terug te keren van zodra ze uit de productieve sector treden.

De kinderen uit Wilson's buurt begrepen hun status van "*alleen maar gedoogde andere*", toen ze een werkuitstap planden naar een ander land uit de Schengen-groep en plots vernamen dat ze geen Europese burgers zijn, enkel omdat ze door Portugal niet als Portugezen worden beschouwd alhoewel ze daar geboren zijn.

Aldus werden ze niet gedekt door de Europese regels i.v.m. publieke ziekteverzekering.
Een verontrustend feit. Dit soort situaties zijn normaal want geen studieobject. De ontwikkelingswerker beschikt niet over een fenomenologische studie die hem zou kunnen helpen bij zijn interventiewerk. Hij kan natuurlijk zelf een omkadering zoeken die hij slechts moeilijk zal vinden. João Arriscado Nunes[47] stelt dat het onderzoek zich niet bevrijdt van dogma's, maar dat het in een politiek-economische kapitalistische context een instrumentele relatie ontwikkelt met het milieu en dus domineren aanvaardbaar maakt in naam van een nieuwe wetenschappelijke autoriteit en van de technologie als nieuw paradigma voor interventie. Boaventura Sousa Santos[48] voegt hieraan toe dat het om een soort cultuur van de niet-cultuur gaat, het denken en handelen vanuit een bekrompen tijdsgebonden egocentrisch standpunt, waarbij men systematisch weigert rekening te houden met de geschiedenis (ook van de wetenschap) van culturen en politieke conflicten. Deze cultuur van de niet-cultuur is verbonden met de Westerse moderne wetenschap die sociale, militaire en economische overheersing inhoudt en de verdwijning van elke andere geschiedenis van de wetenschap in de hand werkt. Dit laat toe dat men wetenschappelijk bewijst hoe futiel de kennis en de historische ervaring is van de niet-Europese migrant, afkomstig uit een niet-westers land.
We denken dat dit soort kringredenering elk serieus wetenschappelijk onderzoek omtrent de levensomstandigheden van inlandse en buitenlandse migranten-bevolking onmogelijk maakt. Ze leidt tot de productie van inhoudsloze politieke teksten, wars van de realiteit maar enthousiast ondertekend en verspreid door wie de macht heeft, zoals bijvoorbeeld deze parels van de Millennium-top in New York:

- Tegen 2015 het aantal inwoners op de planeet die met één dollar per dag leven en honger lijden met de helft verminderen; eveneens het aantal mensen zonder drinkbaar water met de helft verminderen.
- Tegen 2020 de levensomstandigheden van de 100 miljoen inwoners van gedegradeerde wijken behoorlijk verbeteren, zoals het initiatief “Steden zonder gedegradeerde wijken” voorstelt.
- Strategieën formuleren en toepassen die het mogelijk maken dat alle jongeren in de wereld een reële mogelijkheid krijgen op een een eerlijk en productief werk.
- Solide samenwerkingsverbanden tussen de privé-sector en civiele organisaties opzetten die ontwikkeling bevorderen en uitsluiting van armoede mogelijk maken.

Het is voldoende enkele getuigenissen te lezen van Europese parlementsleden in verband met lobbying om te begrijpen dat het hier om pure cultuur van de niet-cultuur gaat: men verdedigt de Europese chocolade-industrie en niet de armoedzaaiers van Benin, Senegal of de Ivoorkust, men dreigt "*publiek te maken*" welke stellingen de parlementsleden innemen, een bedekte vorm om te zeggen dat deze of gene niet meer zal verkozen worden.
We stellen dat het feit dat onderwijs en ontwikkeling elkaar niet ontmoeten de machthebbers een dubbel voordeel biedt: onderwijs blijft aldus een simpele kennisoverdracht en vormt niet echt kritisch, omdat er geen voorafgaande analyse wordt gemaakt; ontwikkeling blijft beperkt tot de machtsverhouding tussen lobbyisten in verhouding met de machthebbers, omdat de maatschappij niet over getrainde kritische burgers beschikt.
Uiteraard is het kapitaal hieraan niet vreemd. Wie herinnert zich de toespraak van Truman in 1946 die stelde dat de hele wereld het Amerikaanse systeem moest aannemen, omdat het mondiaal maken de enige manier is om dit systeem leefbaar te houden. Wie herinnert er zich dat de EGKS, voorloper van de Europese Economische Gemeenschap, opgelegd werd door Amerikaanse speculanten in de Rijn- en Ruhr- industrie (Staal en Steenkool) aan de Europese staalbaronnen die liever hun eigen oligarchie wilden behouden, ten koste van Duitsland, net na de tweede wereldoorlog. Wie herinnert zich dat het IMF daarin zijn oorsprong vindt, als verdediger van de Amerikaanse beursspeculanten?
Deze historische feiten passen nauwelijks in de geromantiseerde versie die de kinderen aangepraat wordt in de schoolboeken. Staatsburgerschap, Europees burgerschap, als voorbeeld van de democratische ontwikkeling van het volk, de bescherming door de scheiding van machten… "*geloovje gie dadôl zelve, mèèster?*"[49], vroeg een leerling… toen we deze mooie inhoud wilden aanpraten, omdat we daarvoor betaald werden. Dat de machthebbers het zelf helemaal niet geloven wordt ons wel bewezen als ze, zelfs ten koste van Nederlanders en Fransen, die eieren voor hun geld kozen, toch hun wetten die ze "Europese grondwet" noemen, zonder ooit de bevolking te hebben laten stemmen voor een grondwetgevend parlement, er willen doordrukken.

Toch optimist

Boaventura Sousa Santos stelde in een toespraak op een van de mondiale forums waar hij aan deelnam, dat we bij kinderen en volwassenen het geglobaliseerde lokale herkennen in eetgewoontes die gekenmerkt worden door fast-food, of in gestandaardiseerde consumptiegewoontes, terwijl traditionele eetwaren enkel worden opgediend op jaarmarkten … voor traditionele eetwaren. Hij herkent

eveneens dit geglobaliseerde lokale in de droomfabrieken van de plaatselijke televisiekanalen, of in de televisiejournaals die een soort monster-buurtkrant geworden zijn.
Soms herkennen we, in de buurten waar we interveniëren, een soort ‘etnicisering’ van het werk die typisch is voor een gelokaliseerd globalisme. De buurten worden transparant voor onderaannemers, op zoek naar niet gekwalificeerde en goedkope werkkrachten: eerst de binnenlandse migranten uit de jaren '60, dan de migranten afkomstig uit de ex-koloniën, tegenwoordig de migranten afkomstig uit de vroegere Oostbloklanden.
De Roma in deze buurten, die hoofdzakelijk bestaat uit marktkramers en ambulante verkopers, een perfect ‘geëtniciseerd’ werk, ziet zichzelf geplaatst in de positie van uitgeslotene. Een positie nog versterkt door het gebrek aan alternatieve werkaanbiedingen, wat integratie moeilijker maakt – als die al gewenst is door de groep zelf.
In deze context is de situatie van Moisés, wiens ouders hem een beroepsopleiding willen laten volgen, dubbel zo moeilijk. Enerzijds, gezien de impliciete weigering van de gemeenschap zelf om dergelijk initiatief te steunen. Anderzijds, omwille van de neerbuigende wijze waarop zijn leerkrachten spreken over een niet academische opleiding. Moisés begrijpt dat hij een verliezer is. De buurtbemiddelaar, zelf Rom, komt tussenbeide om duidelijk te maken wat Moisés' reactie om «Rom te worden» betekent. Hij kiest blijkbaar de goede strategie. Vermits de jongen aandringt, verplicht de bemiddelaar hem dan maar om Rom te zijn, en neemt hem mee op zijn eigen verkoopronde, 's morgens heel vroeg. Al vlug verkiest de jongen terug te keren naar school, in de eerste plaats omdat schoolgaan minder lastig is en ten tweede omdat die oninteressante school toegang geeft tot een idee van zijn ouders voor een beroepsopleiding, idee dat hij nu toch iets minder dwaas vind, nu hij minder oren heeft naar wat zijn leerkrachten hem wijsmaken.
We mogen onderwijswerk en ontwikkelingswerk niet gescheiden zien van elkaar, we proberen de twee sferen met elkaar te verbinden. We weten dat het dikwijls nog om zeer broze banden gaat, bewerkstelligd door mensen die elkaar toevallig ontmoeten: kinderen en hun onderwijzer(s) in de klas, onderwijzer(s) en buurtbewoners, eventueel buurtwerkers, buiten de klas. Het lijkt ons mogelijk een andere cultuur na te streven, een cultuur van gesprek en discussie, tussen mensen vanuit totaal verschillende achtergronden en / of instituties.
Marlene, Thomas en hun vrienden overschrijden grenzen, niet alleen die van het Schengen-domein, maar ook van de buurt waar ze opgegroeid zijn, wanneer ze

met hun monitrice een bezoek aan de hoofdstad zelf organiseren, wanneer ze de trein ontdekken die hen naar die stad brengt, wanneer ze begrijpen dat een film een verhaal is met begin en einde en dat de wereld niet zó gefragmenteerd is als de publiciteitsspots hen lieten vermoeden.

Wilson, Gerson en Nair overschrijden grenzen wanneer ze uit het familieghetto stappen en zich vermengen met andere mensen, kinderen en volwassenen, daarin geholpen door de collega's in een gestructureerde klas, met eigen wetten en regels, die de andere wereld met andere wetten en regels ontsluit.

Het cultuurwerk met kinderen uit de sociale buurten van de randstad is daarom interessant: het is mogelijk een weg uit te stippelen die tegen de fataliteit van de reproductie ingaat. Het is nodig geschiedenis te leren aan de hand van de geschiedenissen van elkeen, nadat we hoorden wat ieder van hen te vertellen heeft, wat hun ouders te vertellen hebben en deze geschiedenissen te institutionaliseren tot werkinstrumenten die het 'leren leren' mogelijk maken. Marlene, Thomas en hun vrienden krijgen voor altijd een nieuwe kijk op zichzelf, als ze de interesse kunnen wekken van het lokale wijkbestuur voor de zelfgemaakte maquette van het speelveld dat ze dromen voor hun buurt, speelveld dat al lang beloofd was maar nooit gerealiseerd, en zo hun speelveld eindelijk krijgen.

Dit is één van de interpretaties die we geven aan het begrip dat Paulo Freire “conscientização” (consciëntisering, bewustmaking) noemt.

2. Het gaat niet om een methode

“De drang tot ontdekking is de hoogste vorm van menselijke vrijheid en verdraagt geen beperkingen.”

Elias Zahouni

Opgelet: bijstand

We hebben het allemaal al wel eens gehoord: onderwijzer zijn is geen beroep, maar een missie. De goede onderwijzer is wie zich volledig overgeeft aan zijn stiel, die voortdurend bezorgd is om het welzijn van de kinderen. Argumenten die worden gebruikt om het verschil uit te leggen tussen de klassen waar de kinderen succes hebben en die waar de kinderen gedoemd zijn om marginalen te worden.
De filmindustrie speelt hier op in. We kennen allemaal de geschiedenissen van de moeilijke scholen waar de kinderen helemaal niet geïnteresseerd zijn in wat de school hen op de meest stompzinnige manier wil aanleren, met karikaturale directeurs en leerkrachten. En dan, plots, verschijnt er een goede ziel, die de kinderen innerlijk begrijpt, en die, met wat zingen, dansen of poëzie lezen, als een *deus ex machina*, plots zorgt dat iedereen graag naar school komt en van die leraar begint te houden.
De weg ligt ook open voor discriminerende indeling: het land wordt verdeeld in zones, waarbij haarfijn wordt aangetoond wat de speciale zones zijn: ZEP in Frankrijk, TEIP in Portugal[50]. Die zones liggen als bij toeval in randsteden, waar, zoals een Portugese columniste onlangs schreef, het proletariaat in precariaat[51] is omgetoverd: mensen die soms al voor de tweede generatie nooit vast werk hebben en allerlei mindere baantjes uitvoeren. Dikwijls gaat het ook om gebieden met een grote concentratie van interne of externe migranten. Voor die zones zijn er, in functie van het Europese geld voor cohesie-projecten, twee voorstellen.

De eerste “oplossing” bestaat in het verhogen van de aanwezigheid van solidariteitsinstellingen, soms privé-instellingen, soms kerkelijke, soms parastatale. Die gaan dan, samen met de onderwijzers die het meest “gevoelig” zijn voor de “moeilijke situatie”, op zoek naar vormen om de school aangenamer te maken voor de kinderen. We herinneren ons integratieprojecten voor migrantenkinderen in de jaren zeventig in Gent, en opvangprojecten voor kinderen uit Kaapverdië en São Tomé in Estoril enkele jaren geleden. Integratieprojecten gebaseerd op de allochtone cultuur, lees 'hun' volksdansen en -liedjes, soms even slecht gekend door de migrantenkinderen als de Vlaamse

volksdansen door het gewone Vlaamse schoolpubliek. En we herinneren ons concreet hoe kinderen uit het noordelijke Minho volksdansen uit de Algarve kregen voorgeschoteld als typisch voor hun cultuur. Net zoals we met enige verbazing zien dat Roma-kinderen op school in Estoril de dag doorbrengen met een soort Flamenco-dansen, waarna ze, in het vrijetijdsatelier, leerden lezen en schrijven, omdat de verantwoordelijke toevallig een onderwijzeres was, ook al verbaasd dat de kinderen het leuk vonden op school, maar er niets leerden.

De tweede “oplossing” bestaat er in een gespecialiseerde ploeg “*in te zetten op het terrein*”. Die ploeg bestaat dikwijls uit jonge, net afgestuurde psychologen, therapeuten, onderwijzers bijzonder onderwijs, soms aangevuld met zwarte of Rom bemiddelaars die een nep-opleiding kregen – die ervoor zorgt dat statistisch gezien de bevolking meer geschoold is – via de tewerkstellingsdienst, opleiding gewoonlijk verstrekt door leerkrachten die nooit gewerkt hebben in wat ze bestempelen als “probleemzones”.
Die “gespecialiseerde ploeg” stelt dan de problemen en de knelpunten vast: de ouders moeten opgeleid worden om ouders te zijn, de kinderen moeten waarden meekrijgen vooraleer ze de school kunnen begrijpen, er wordt beroep gedaan op bedrijven om materiaal te schenken voor slecht uitgeruste scholen[52]. De “gespecialiseerde ploeg” vergadert ook regelmatig met de onderwijzers zodat die “*zich bewust zouden worden*” van “*de noodzaak om alternatieven te vinden*”.
In regel verdwijnen die ploegen terug, na één schooljaar, omdat de speciale toelage opgebruikt is. Maar soms is er toch nog geld over. Zo konden we het meemaken dat we werden uitgenodigd om in een deelgemeente van Carcavelos mee te werken aan een ploeg die op zoek was naar kinderen met “afwijkend gedrag”. Men had er nog geen ontdekt in die zone, maar er moesten er toch zijn. Er werd voorgesteld om duidelijke profielen op te stellen van “afwijkende gedragingen” en die dan aan de onderwijzers in een soort observatiegids voor te stellen. Zij zouden dan snel in staat zijn om de bedoelde kinderen te signaleren, zodat de ploeg dan in allerijl kon tussenkomen, voor er serieuze problemen opdoken. Heel ernstig werd dit voorgesteld als een pilootproject in preventiewerk bij laaggeschoolde en allochtone bevolking.

We bedankten voor de eer om deel te nemen aan dit pilootproject.

Zinvol werken in de 'voorlopig culturele ruimte'

Wat we voorstellen is niet origineel: een duidelijk pedagogisch scenario, aan de uitwerking waarvan alle betrokkenen deelnemen. De klas als werf, geregeld door

enkele wetten die samen werden afgesproken, in functie van wat we samen beleven. Reëel werk, gebaseerd op wat elk van de deelnemers meebrengt naar de groep. Elk van de deelnemers, ook de onderwijzer, kenner van de buurt waarin hij werkt, die informatie verzamelt die hem nuttig kan zijn om bepaalde voorstellen te steunen en andere niet. Fernand Oury herinnerde er ons aan dat niet alles wat de kinderen aanbrengen mooi, leuk of werkbaar is.
Tijdens een reeks sessies gebaseerd op ervaringsuitwisselingen, stelde onze Franse collega Patrice Lorrot, die als groepsleider optrad, de Voorlopige Culturele Ruimte[53] (VCR) voor. De ruimte waar iedereen instapt met zijn eigen ervaringen, belevenissen in de omringende wereld en zijn interpretatie ervan, de ruimte waar die ervaringen, belevenissen en interpretaties met elkaar worden geconfronteerd, bewerkt, verrijkt. Als de VCR op zichzelf gesloten is, heeft het werk geen enkele zin, want het dient in niets de deelnemers als ze er terug uitstappen. Maar als de VCR als tussenruimte wordt beschouwd, als overgang tussen 'hoe we de omringende wereld de ruimte binnenbrachten' en 'vanuit die ruimte de omringende wereld kritisch bekijken met de bedoeling er in tussen te komen', dan heeft het werk in de VCR alle zin: het laat immers toe concepten uit te werken, instrumenten uit te proberen, die ook bruikbaar zijn om tussen te komen in die omringende wereld.
Ons pedagogisch scenario stelt voor de school en wie er deel van uitmaakt ernstig te nemen. We creëren geen doe-alsof speelsituaties: een klaskrant heeft slechts zin als hij vertelt aan anderen hoe we tussenkomen, wat we denken, wat we schrijven, en als we in ruil andere kranten kunnen inkijken. Een klaskrant is nooit het resultaat van een leuke schrijfwedstrijd voor één of ander dagblad, dat de kinderen en de onderwijzers om publiciteitsredenen gebruikt. Een computer in de klas is er niet om lespakketjes af te werken, als een soort plaatselijke e-learning, maar om zoekwerk te verrichten en eigen werk beschikbaar te maken voor anderen. De Klasraad dient niet om het programma burgerlijke opvoeding af te werken, maar om de groep in haar ruimte te sturen. De raad is oog, brein, hart en nieren van de groep, om nogmaals een uitdrukking van Fernand Oury te gebruiken[54].
Ons pedagogisch scenario vertrekt van het standpunt dat alle mensen in de leergroep, zij het een klas kinderen met hun onderwijzer, zij het een groep volwassenen met de begeleider, ernstig genomen worden. En vermits enkel de verantwoordelijke voor de groep van meet af aan de instrumenten kent en beheerst die de interactie mogelijk maken, is de eerste zorg de overdracht van die specifieke kennis. Pas dan kan iedereen zijn eigen leerproces in handen nemen, in

permanente discussie met de anderen.

Belang van gratis openbaar onderwijs

De getuigenissen die we hier opnemen tonen duidelijk aan dat we het gratis openbaar onderwijs verdedigen. Dit wil zeggen, algemeen toegankelijk voor iedereen, zonder financiële of levensbeschouwelijke drempels, onafgezien van wie de inrichtende macht is: staat, parastatale onderneming, gemeente, religieuze groep of wat dan ook. We verkiezen in de context van het gratis openbaar onderwijs te werken, niet omdat we iets tegen privéscholen hebben, maar omdat privéscholen nogal dikwijls iets hebben tegen de bevolkingsgroepen waar we doorgaans mee werken: diegenen die het woord niet hebben.
Gelukkig waren en zijn er privé-initiatieven die maatschappijkritiek niet als een voorrecht voor kansarmen beschouwen. Dat was het geval voor wie in de jaren zeventig de Appeltuin opstartte, wellicht één van de meest gekende initiatieven van wat tegenwoordig in Vlaanderen Freinetscholen wordt genoemd.
We kunnen niet genoeg benadrukken dat consciëntisering, zoals door Paulo Freire geconceptualiseerd, niets te maken heeft met proletariaat-marxisme, met bewuste voorgangers die de kritiekloze massa leidt en steunt maar ook niet met caritatieve bescherming door verschillende religies aan hun volgelingen aangeprezen. Dit soort beschermende houdingen bevestigen alleen maar de afhankelijkheid van velen ten opzichte van sommigen. De privé-scholen spelen cynisch mee telkens als ze enkele geselecteerde kansarmen onder hun gelederen opnemen.

Kennismaking met de institutionele klas(1975)[5553]

Oury had ons op het hart gedrukt: je neemt eerst contact op met de leerkracht, daarna met de schooldirectie om dan pas vraag je het officieel akkoord aan de verantwoordelijke inspectie.
Maar je valt niet zomaar een coöperatieve klas binnen zonder je te legitimeren bij de leerlingen. De dagverantwoordelijke stelde voor om plaats in te ruimen voor de Bezoeker.
Ze wisten van mijn komst en dat ik een week zou blijven. Maar was ik ook bereid om mij aan de klaswetten te onderwerpen? Ik bevestigde dat het geen probleem was. Ja, maar ik had een fototoestel en een kleine recorder bij. Sommige zaken die hier besproken werden, blijven binnen de klasmuren; hoe moest dat dan? Ik legde uit dat ik gekomen was om te leren hoe hier gewerkt werd, dat 400 km hiervandaan, in België, niemand hen kende en dat ik bovendien niet hun echte namen zou vermelden.

Op een van talrijke informatieve muurdocumenten had ik al gelezen: "*Co-operator: wie werkt, wie handelt, samen met anderen. We helpen elkaar."* Een coöperatieve klas start meestal met de suggestie van de leerkracht om het 'anders' te proberen; vandaar deze eerste wet. Twee andere wetten onder de vele muurteksten trokken mijn aandacht:
'*L' enveloppe'* en *'Le droit à la bêtise'* (of ... niemand uitlachen!). Verder noteerde ik nog: *'Je vraagt het woord'* en *'Je luistert naar wie spreekt'*. Ik mocht ervaren dat deze wetten ernstig genomen werden.

Rondvraag bij het begin van de dag.

Als naar gewoonte begon de dag alvast met de rondvraag '*Alles wel?*', een kwartiertje dat de kinderen de gelegenheid biedt om aan de anderen te vertellen wat hen op 't hart ligt. Didier is van oordeel dat het niet opgaat dat iedereen zomaar voetballen mee naar buiten neemt, zonder hem, de verantwoordelijke, daarover in te lichten. De groep is het daar mee eens maar verwijst de behandeling van het probleem naar de raadsvergadering. Chantal leerde een gedichtje van buiten en mag het meteen voordragen: het gaat vlot, op een paar kleine haperingen na. Sommigen vinden het mooi, anderen reageren niet. De dagverantwoordelijke kondigt de volgende activiteit aan:

Het werkschema van de week.

Sonja die vlot schrijft en weinig spelfouten maakt, verdeelt het bijzetbord in vijf kolommen, één per schooldag. Nog een horizontale streep voor de middagonderbreking en het rooster is klaar. Elke dag begint zoals vandaag, met nieuwtjes gevolgd door de werkplanning. Drie lesuren Engels liggen ook vast; daarvoor gaat de klas bij een vakleraar in een ander lokaal. Volgende activiteiten worden verdeeld over de dagen van de week: VRIJE TEKST – TAKEN (steekkaarten met opgaven voor taal en wiskunde) – HANDVAARDIGHEID – LECTUURATELIER – VERBETERING VRIJE TEKST – CORRESPONDENTIE – ALBUM – WIE ZIJN WIJ ? (afwerking van dit thema) – RAADSVERGADERING – GEORGANISEERD VRIJ WERK. Op het einde van elke dag is er ook nog een korte evaluatie van het gepresteerde. Er blijft hier en daar ruimte vrij; "die krijgt ook wel haar bestemming" zegt de leraar. De volgende activiteit kan nu van start:

De vrije tekst

Zes van de vierentwintig leerlingen hebben samen zeven teksten klaar; Natasja die momenteel veel inspiratie heeft, schreef er twee. Terwijl de auteurs hun tekst één voor één komen voorlezen, zal Guy, bij wijze van geheugensteuntje, telkens

een kleine schets maken in elk van zeven genummerde rechthoeken op het bord. Patrick komt eerst aan de beurt; eerder klein van gestalte, ziet hij er nauwelijks tien uit. "*Mijn pleegmoeder*" luidt de titel. In enkele regels vertelt hij over wat hem overkomen is: hoe hij verplicht werd om met een natte broek naar school te gaan. Het zou hem leren 'proper' te zijn. Ik geef toe, naarmate zijn verhaal vordert, observeer ik de klas, met enige vrees voor spot of andere negatieve reacties. Ze doen allemaal gewoon. "*Da's een soort ziekte, in je broek plassen*", zegt er een, "*mijn zus heeft dat ook gehad*". "*Nu ben je toch bij een andere pleegmoeder*", komt de leraar tussenbeide. *"Ja, da's een lieve*". "*Zie je soms nog de vorige?*", vraagt een groter meisje. "*Ja, maar ze doet of ze me niet ziet.*"
"Dat is toch een tekst voor de v*erzegelde envelop,* meent iemand. Patrick is het daar mee eens en Guy schetst boven zijn icoontje nog de conventionele envelop. Ik begrijp beter waarom mij werd gevraagd naar mijn bedoelingen met camera en recorder. Achtereenvolgens horen we nog: Kastanjes rapen – De zon ontwaakt – Het gevecht met de kussens – Kastanjes rapen (bis) – De eenden in wonderland (gedicht) – De mooiste dag van mijn leven. Nu wordt er gestemd welke tekst verkozen wordt voor de klaskrant. "*De zon ontwaakt*" haalt het en zal na gezamenlijke verbetering gepubliceerd worden. Alle andere teksten worden, eveneens na verbetering, genoteerd in een schrift.

Organisatie en technieken.

Bij Célestin Freinet vinden we de oorsprong van de coöperatieve klas: na WO I voerde hij de *Klasdrukkerij* in als belangrijk middel om de kinderen te motiveren voor het lezen en schrijven.
De *Klaskrant* werd meteen mogelijk en de klas ging fungeren als coöperatief. Deze kleine gemeenschap leefde niet op zichzelf, maar stond in de wereld door de *Correspondentie* en de *Onderzoekstochten.* Diverse *Ateliers* en *Taken op steekkaarten* maakten groepswerk en individualisering mogelijk.
Zo ook in deze klas. Tijdens de geplande HANDVAARDIGHEID fungeren diverse *Ateliers*: modelbouw, kunstbloemen, leder-bewerking, tekenen, fantasiejuwelen, kussens, email op koper, haakwerk en figuren met gespannen draden. Daarbij ook lectuurateliers, waarin voorkomen: toneel (opvoering door een groep leerlingen die zelf instaan voor regie, kostumering en rekwisieten); tekenverhaal (uitbeelding van een gelezen tekst); bibliotheek (presentatie van een gelezen boek); dagbladartikel (reconstructie van). Tijdens mijn verblijf was de *Drukkerij* nog niet opgestart en zou de *Krant* pas later verschijnen. Uiteraard kon ik ook slechts enkele atelieractiviteiten meemaken: kunstbloemen, modelbouw, en tijdens een kort tweede verblijf later op het jaar: email op koper en leder-

bewerking. Maar ook navolgend atelier kon ik meemaken.

De klascorrespondentie.

Het ging om een briefwisseling met een andere klas, in dit geval ten westen van Parijs.

Tijdens een kort voorbereidend gesprek onderzoeken de leerlingen waarmee ze het album voor de correspondenten zoal kunnen stofferen: vragen, raadsels, kruiswoordraadsels, rebussen, legpuzzels, vervolgverhalen, tekeningen, een plan van de klas, vrije teksten die niet in de klaskrant gepubliceerd worden. Daarbij natuurlijk een begeleidende brief als antwoord op de ontvangen correspondentie die al een week in de klas ter inzage ligt. Annie, de dagverantwoordelijke, leest de brief nog even voor. Dan worden de voorstellen voor het correspondentiedossier op het bord genoteerd, met de namen van de uitvoerders ernaast. In totaal twaalf activiteiten, met telkens 1 à 3 verantwoordelijken.

Hoe zullen we ons over het lokaal verdelen ? Annie maakt een schets van de beschikbare tafels en hun opstelling; een gesloten rechthoek en twee tafels in het midden. Hierop worden twaalf werkvlakken afgebakend, in functie van de toegewezen taken. Zo bijvoorbeeld krijgt de tekenaar van het stripverhaal meer ruimte ter beschikking dan de briefschrijvers.

Jean-Luc, vrijwilliger om het grondplan van de klas te tekenen, begint met goede moed aan de nodige opmetingen. Pas wanneer hij wil gaan tekenen, vindt hij dat er iets niet klopt. Met 1 cm per werkelijke meter valt zijn grondplan belachelijk klein uit. Hij roept de leraar ter hulp. Hij wil graag een schaalvergroting toepassen, maar weet niet hoe. De leraar probeert de zaak inzichtelijk uit te leggen, maar Jean-Luc snapt het niet. Geconfronteerd met de factor tijd, wil hij zijn grondplan klaar hebben tegen het moment van de verzending. De dag nadien worden de taken afgewerkt. Na een half uur zwoegen en een nieuwe tussenkomst van de leraar, verklaart Jean-Luc met een zucht: “Ik ben moe en ik heb hoofdpijn en mijn tekening zal niet af zijn voor de verzending.” “Niet erg”, vindt de leraar, “je bent goed op weg; stop je tekening zorgvuldig in je map, dan kan ze met de volgende zending mee.”

De Raad

Fundamenteel element voor het functioneren van een coöperatieve klas, pijler van de institutionele pedagogie. Het is het moment om wetten te maken, conflicten op te lossen, om zich bewust te worden van bepaalde situaties en processen, om organisatorische problemen te behandelen. Waarneming, analyse, zuivering en motor, of, met de organische vergelijking van Oury: oog, brein, nier

en hart van de groep[56]. Het is een overleg dat vrij vormelijk verloopt, aan de hand van de gegevens opgetekend in de klasagenda gedurende de afgelopen week.
De Raad wordt voorgezeten door een leerling, volgens een beurtrol. Dit is niet zonder belang: iedereen kan de vergelijkende ervaring opdoen van leiding geven en aan leiding gehoor geven.
De leerkracht neemt deel met raadgevende functie en vetorecht. Er worden namelijk wel eens voorstellen gedaan die niet voor uitvoering vatbaar zijn[57]. Het bijhouden van de agenda wordt ook door leerlingen waargenomen, of door de leerkracht, zolang dat nodig blijkt.

Raadsvergadering van donderdag 6 november 1975.
Eerst wordt onderzocht in welke mate vroegere voorstellen en besluiten werden uitgevoerd. Daarna worden de agendapunten één voor één behandeld en de nieuwe besluiten genoteerd.

1 Handvaardigheid: het atelier leder-bewerking.
Bedoeling was om enkele eenvoudige gebruiksvoorwerpen te maken, na de nodige aanwijzingen van de leraar. Blijkt dat het groepje dat voor dit atelier gekozen had, nogal lichtzinnig met de grondstof (een vel kalfsleder) omgesprongen was: verkeerd versneden! De leerkracht herinnert eraan dat leer duur is en dat er moet nagegaan worden hoe het overblijvende deel nog efficiënt kan gebruikt worden. Het atelier wordt daarom voorlopig stilgelegd. (Er bestaat ook een afspraak dat niemand een ander atelier kiest, vooraleer het geplande eindproduct afgewerkt is. Door de werkzaamheden op te schorten, konden de betrokken leerlingen inmiddels wel naar andere ateliers overstappen. Pas in het voorjaar, bij mijn tweede bezoek, startte de leerbewerking opnieuw en leerden de kinderen mij de knepen van het vak. De zelfgemaakte portemonnee kreeg ik cadeau als souvenir aan mijn verblijf in de klas.

2 De voetballen: probleem van de ontlening (cf. de klacht van Didier tijdens de rondvraag van maandagochtend).
Hij legt opnieuw uit dat medeleerlingen ballen mee naar buiten nemen, zonder hem daarover in te lichten. Als verantwoordelijke moet hij er immers voor zorgen dat geen ballen verloren gaan en bewaard worden op de afgesproken plaats in de klas.
Een medeleerling vindt dat het te lang duurt als ze met zijn velen zijn die een bal willen meenemen naar de speelplaats: Didier wil de namen noteren en dat neemt te veel tijd in beslag.

Overleg, discussie, diverse voorstellen.Tot iemand opmerkt dat er in de klas verschillende lijsten bestaan met de namen van alle leerlingen voor het bijhouden van andere gegevens. De oplossing is nabij: Didier zal zo'n lijst ontwerpen met kolommen waar kruisjes kunnen aangeven wie een bal meeneemt.

3 Wie zijn we ? (Thema dat niet afgewerkt raakt)

Het idee was gegroeid tijdens een vroegere vergadering, om elkaar beter te leren kennen. Iedereen zou iets komen vertellen of een tekst voorlezen over zichzelf Naar keuze: vanwaar afkomstig, vorige school, familie, broers, zusters, vrije tijd, ... Geleidelijk was gebleken dat iedereen het liever neerschreef dan voor de vuist weg zijn verhaal te doen. Eigenlijk heeft Patrick dat al gedaan met zijn vrije tekst, vindt iemand. Ja, maar het ging alleen over zijn pleegmoeder. Volgt een gesprek over wat je allemaal over jezelf kunt vertellen. Mag het ook een verhaal zijn over vakantiebelevenissen? Mag het een gedicht zijn? Neen, dat is dan weer iets voor de vrije tekst.

Men wordt het eens: het moet gaan over jezelf – zelfs over een avontuur dat je beleefde – waardoor we elkaar beter leren kennen. Er worden afspraken gemaakt over het tijdschema; de data waarop elkeen aan de beurt komt. (Afspraken moeten nageleefd worden, maar je kan eventueel uitstel vragen, tijdig en om een geldige reden.)

Plots, hevig incident: Jean-Jacques krijgt een woedeaanval en gooit zijn liniaal naar het hoofd van een medeleerling. Opgeslorpt door het volgen van de vergadering, had ik het niet zien aankomen, maar Henri, de leraar, blijkbaar wel. Gaat naar Jean-Jacques, belet hem nog meer te gooien, legt zijn hand op zijn schouder en zegt: “*Je sais*”, ik weet het, maar zo kan je het niet oplossen. En tot de twee ruziemakers: we spreken er over, maar niet vandaag. En op de commentaar die sommige 'ingewijden' willen leveren, reageert hij: nu niet, het is niet het moment.

4 *De drukkerij: hoever staan we ?*

Belangrijk, onontbeerlijk instrument in het leven van een coöperatieve klas, met een dubbele functie. Allereerst natuurlijk voor het maken van de klaskrant, maar niet te onderschatten als leermiddel voor het lezen en schrijven en later, zoals hier, voor de spelling. De klasdrukkerij werkt ook zeer motiverend, samen met de correspondentie, omdat lezen en schrijven hier opnieuw hun fundamentele betekenis krijgen: communicatie. Vandaag, meer dan dertig jaar na mijn bezoek, is natuurlijk de computer aan zet, met veel meer mogelijkheden, maar in dezelfde geest van zinvol gebruik en niet als 'leermachine' die de leraar geheel of gedeeltelijk moet vervangen.

In de klas van Henri was de 'drukkersploeg' nog niet operationeel: hiervoor werden tijdens de raadsvergadering de nodige afspraken gemaakt.

5 Rondvraag.
Vier leerlingen melden zich aan. Het gaat over punten die niet op de agenda staan. Ze worden dadelijk behandeld of vragen meer tijd en worden ingeschreven voor de volgende raadsvergadering.

Aandachtspunten en thema's

De link met het leven buiten de klas brengt vanzelfsprekend onderwerpen aan bod, die behandeld zullen worden als aandachtspunt of thema.
Een dergelijk voorval deed zich voor een jaar voordien; van een tweede maakte ik de start mee.

De hond van Alex

Dit verhaal lees ik in het verslagboek van vorig schooljaar.
Van zodra iedereen zijn plaats ingenomen heeft en de dagverantwoordelijke start met de Rondvraag vraagt Alex onmiddellijk het woord. Zijn hond is verdwenen tijdens het weekend. Hij verbleef bij buren, omdat Alex en zijn ouders op familiebezoek gingen in een andere stad. Gisteren, bij hun thuiskomst, vernamen ze dat Gavroche er vandoor was. Iedereen toont veel begrip voor de bezorgdheid van Alex. Leeft het dier nog? Zit hij ergens opgesloten? Misschien is hij gekwetst! Heeft hij geen honger? Er moet iets gebeuren. "*We zullen er straks tijd voor inruimen*", zegt de leraar. Later op de dag kwamen de leerlingen op het idee om een bericht te plaatsen bij de handelaars van het stadje (ongeveer 3700 inwoners): '**Verloren hond**'. Ze schreven teksten, kozen er een uit, die werd gecorrigeerd en gedrukt en met behulp van de hele groep werd deze affiche verspreid.

Is deze ringslang soms geen adder ?

De dinsdag van mijn verblijf was het mij opgevallen dat Jérome futloos en ongeïnteresseerd was. Hij bladerde wat in zijn woordenboek, bekeek verstrooid de uitgeknipte prenten voor het plakboek waaraan hij meewerkte.
Ik spreek erover met Henri, die mij vertelt dat de jongen opgevoed wordt bij zijn grootmoeder, maar ook kind aan huis is bij de buurman, een vaderfiguur. Maar de laatste tijd is die buurman heel erg ziek, waardoor Jérome er wat verloren bijloopt.
De donderdag komt Jérome triomfantelijk de klas binnen. In een confituur bokaal, met schroefdeksel waarin gaten geprikt werden, zit een klein slangetje

van zo'n 15 cm lang, rond een takje gekruld. Gevangen in het bos vlakbij. Op een etiket prijkt het woord GEVAAR. Iedereen heeft de vangst kunnen bewonderen – sommigen zijn er niet helemaal gerust in. Er ontstaat een discussie: heeft het diertje giftanden of niet? Er wordt een duidelijke afspraak gemaakt: Jérome vraagt straks uitsluitsel aan de biologieleraar in de school en ondertussen blijft het bokaaltje ongeopend op zijn lessenaar staan. Na de recreatie vertelt Jérome dat de biologieleraar twijfelt, maar opteert voor een niet-giftige soort. Volgens een boekje over reptielen vertoont ons exemplaar kenmerken van twee verschillende families.
's Middags is het mysterie voorlopig opgelost. Jérome ging langs bij de apotheker die bevestigt dat het om een gemengde soort gaat, '*une couleuvre vipérine*'. Na schooltijd neemt Jérome zijn schat mee naar huis.
Vrijdagmorgen vraagt Jérome het woord en vertelt met veel misbaar dat hij ruzie maakte met zijn grootmoeder: de 'slang' moet onmiddellijk het huis uit. Hij vergeet er wel bij te vertellen dat hij het diertje in een soort zelfgemaakt terrarium stopte, waaruit het ontsnapte om op verkenning te gaan in de woonkamer. Voorlopig blijft het goed gesloten bokaaltje in de klas.
Van apathie valt bij Jérome niets meer te bespeuren. Uit een brief van de klas, een paar maanden later, leer ik dat het slangetje inderdaad geëvolueerd is tot een studieobject, waarover het verslag opgenomen werd in het Album: '*De ringslang en de adder*'.

Besluit

De week werd afgesloten met een oudervergadering, voorgezeten door een van de meisjes. Bedoeling was om de ouders of pleegouders gerust te stellen en vertrouwd te maken met het werk van de kinderen. Er werden veel vragen gesteld over leerstof en werkwijze, waarop de leraar zelf uitvoerig antwoordde of het overliet aan een leerling. Er werd ook geregeld verwezen naar de talrijke tabellen, lijsten, schema's, grafische voorstellingen aan de muur. Marie-Thérèse leidde het gesprek met een verrassende maturiteit. Op de vraag van een ouder naar het waarom van deze ongewone, intrigerende werkwijze, verklaarde ze: "*Laten we zeggen dat we een andere weg gekozen hebben*".

De kinderen van de Appeltuin (1980)

De Appeltuin was in de eerste plaats een initiatief uit individuele ontevredenheid van vele ouders die het niet eens waren met de manier waarop de overgrote meerderheid van de kinderen ontvangen werden op de lagere school en ingeschakeld in het leerproces als "*gemiddelde leerling*". Ze zochten naar

alternatieven die zouden toelaten dat de kinderen meer op eigen ritme en volgens eigen wil konden leren[58].
De eerste ervaringen waren niet direct een daverend succes. De ouders probeerden het model na te volgen dat ze al gewoon waren van de kleutertuin waar één van hen, Vera, als spilfiguur optrad, bijgestaan door enkele vrijwilligers. Op de achtergrond zweefden ook de interessante verslagen van A.S. Neill en zijn experiment in Summerhill. Maar tussen de ouders zijn er een aantal die denken dat, om de school effectief te kunnen uitbouwen, er een echt lerarenkorps zal moeten zijn. Men gaat hiervoor op zoek naar geïnteresseerde kandidaten.
Een groepje komt samen in Egenhoven: ouders met eigen ideeën, een Ronni Hermans, collega met andere eigen ideeën, en twee kleuterleidsters, Vera Stroobans en Martien Neyrinckx, ook al met ideeën, en Pascal, druk in de weer in de vertaalploeg van Oury's werk[59]. De Appeltuin wordt, niet zonder gezonde twijfels van de ouders, een institutionele school.

Fernand Oury op bezoek

Op 15 november 1980 komt Fernand Oury naar een persconferentie in Antwerpen voor de voorstelling van de vertaling van het eerste deel van "*Van coöperatieve klas naar institutionele pedagogiek*". Een alibi om hem naar de Appeltuin te krijgen.
Van zijn bezoek hebben hebben we nota's teruggevonden in het toen gehouden logboek van de klas: een groep van 17 kinderen, met maar liefst drie leerkrachten, alsjeblief! De nota's leren ons dat we, 'volgens de regels van het spel', aan de kinderen hebben voorgesteld - op de klasraad - een eendagsbezoek te aanvaarden. Dat was tegen de principes, we hadden immers van Oury zelf geleerd dat je slechts met mondjesmaat bezoek in de klas toelaat, dat je afspraken maakt over de plaats van de bezoeker, dat bezoek de dynamiek van de groep verstoort (dat zei ons ook die professor gespecialiseerd in onderzoek van mierenkolonies, toen enkele kinderen zijn mierengemeenschap wilden gaan observeren). De kinderen aanvaardden onze argumenten. Een overwinning, na twee weigeringen, gevolg van minder interessante bezoeken van nieuwsgierigen die dat gekke schooltje eens wilden leren kennen. Het logboek van de klas vermeldt dat aan het begin van de praatronde de wetten van de klas aan Oury worden voorgesteld met de vraag of hij ze aanvaardt. Hij aanvaardde, blijkbaar met de commentaar "*Jullie hebben mij liggen*". We hadden voor die dag niets bijzonders voorzien. De klas werkte, vrije werktijd, projectvoorstelling over 'De egels', drukwerk voor de klaskrant. ‘s Middags een boterhammen-maaltijd in het café van Egenhoven.
"Jullie hebben het gemakkelijk! Met die kinderen kun je alles bereiken. Da's geen

kritiek, maar je zult die opmerking wel dikwijls als kritiek te horen krijgen. Ze hebben - gelukkig - niet de problemen van de kinderen uit de randstad. Wees op je hoede! Maak van de werkwijze geen model, waarbij men zegt: 'Natuurlijk, in die school kan dat!' *De institutionele pedagogie evolueert omdat ze niet meer kan functioneren zoals in de landelijke omgeving van Freinet. Jullie hebben een werf. Goed. Dat kan nuttig zijn voor jullie, als scholing. Die scholing die begint zodra je de normaalschool verlaat*" (Grappig. Dat zei Omer Mogensen, de wiskundeleraar van de Normaalschool ook: we geven jullie geen diploma omdat je goede onderwijzers bent; we geven een diploma omdat we denken dat jullie kans maken goede onderwijzers te worden). "*Dat kan ook nuttig zijn om collega's te helpen die niet de luxe kennen van de werf. Die een directeur, een inspecteur, een vijandige omgeving hebben. Maar pas op. De werf kan een eiland worden: de niet-erkenning.*"

Het incident

In de namiddag, zegt het logboek, barst de bom. Twee leerlingen komen niet terug binnen na de speeltijd. Ze zijn gewoon verdwenen. Oury neemt - in het Frans - de klas over en wij lopen de hele streek af in de hoop de leerlingen terug te vinden. Anderhalf uur later, terug in de klas - die gewoon doorwerkte - en bij Oury, die opduikt samen met een van de leerlingen uit de drukkerij-hoek: "*Het duurde wat voor hij begreep dat ik de baas ben, maar daarna ging het goed.*"

Daarna met Oury naar Leuven, in een soort cross-stijl met geleende wagen. We vinden de verdwenen leerlingen terug vlak bij huis van een van beiden (zo'n slordige 8 km van de school). Terug naar school met hen. Een bijzondere klasraad, waar Oury niet bij aanwezig wil zijn: "*Je moet de vuile was niet buitenhangen, maar je moet nú tussenkomen.*"

Na de school gaan we samen de zaak doornemen. "*Zie je, alles lijkt goed te lopen, ik dacht, die hebben afgesproken om hun beste beentje voor te zetten voor het bezoek. En dan, plots, grijpt het leven in. Er is niets speciaals gebeurd. De ene wilde de andere zijn nieuwe speelgoed laten zien, of wilde naar de collectie prentjes kijken, of weet ik wat. Maar toch een overtreding van de wet. Een ongeschreven wet. Een niet gestemde wet. Waar is die wet? De groep institueert de regels en leeft ze na. Niets verkeerd aan. Het probleem is dat de groep niet álle regels institueert. Er zijn regels van de buitenwereld. Regels die niets te maken hebben met wat in de klas gebeurt. Regels opgelegd door de verzekeringsmaatschappij, door de schoolwetgeving, door de inrichtende macht. De limieten moeten duidelijk zijn. De school is ondemocratisch. Goed. Maar ze wordt niet democratischer door de kinderen te laten doen. Democratie is niet: alles toelaten. De externe instituties bestaan. Intern, dat wil zeggen, in de klas, kan ik onderhandelen als onderwijzer. Onderhandelen met mijn leerlingen. Binnen de*

context waarin ik werk. Onderhandelen over het werk en over de manier waarop het werk wordt georganiseerd."

Enkele dagen later ontvang ik een brief van Oury met een voorstel voor het organiseren van een stage - die we niet georganiseerd kregen. "*Ik hoop dat jullie de discussie over de wet en het gezag uitgeklaard hebben. Het kan jullie helpen om niet op een eiland te gaan leven*".

De Appeltuin toen en vandaag

Dat was in 1980. In 1982 gingen onze wegen uit elkaar, toen de Appeltuin een erkende 'methode'school werd.

Tegenwoordig is het een Freinetschool die bewust koos om ingeschakeld te worden in het gemeenschapsonderwijs. Dat lijkt ons een van de grote verdiensten van De Appeltuin.

Maar er waren andere verdiensten. Even op een (historisch) rijtje:

- Een groep ouders en onderwijzers kon aantonen dat het mogelijk was druk uit te oefenen om een omkadering te geven aan een privé-initiatief, zodat openbare 'methode'scholen zonder schoolgeld mogelijk werden.
- Vervolgens slaagden ouders en leerkrachten er in mee te bouwen aan een netwerk van scholen, die zich op een bepaalde visie oriënteren maar die niet voorbehouden zijn voor wie het kan betalen. Het werd mogelijk een coherent pedagogisch schoolproject voor te stellen en daar financiering voor te krijgen. In de huidige context banaal, maar toen baanbrekend.
- De Appeltuin stelt zichzelf voor als Freinetschool. De ploeg van de Appeltuin was tot in de negentiger jaren mee verantwoordelijk, samen met AKO[60], voor het blijven uitgeven van het ondertussen opgeschorte tijdschrift *Beweging* met getuigenissen en bijdragen, dat met wisselend succes probeerde het ruimer te zien dan het verspreiden van wat doorgaans Freinettechnieken worden genoemd.
- Van de interesse voor Institutionele Pedagogie getuigen projecten, opgenomen door de school of door leerkrachten van de school, waarin we elementen terugvinden van sociale interventie met de leerlingen en door de leerlingen. We volgden op afstand het Roma-project en de openstelling van de school voor asielzoekers. We waren betrokken bij de correspondentie-uitwisseling tussen de klas van Eddy Macquoy en de klas van Pascal in Portugal, wat mogelijk maakte om een werkweek te organiseren in Leuven met de kinderen van beide klassen, mede dankzij de steun van vele ouders van beide klassen. Het contact met een andere sociale realiteit was helemaal niet gemakkelijk en zou daarom alleen voor de twee groepen belangrijk blijken.

De kinderen van de 'Voz do Operário' (of Arbeidersstem)

Een beetje geschiedenis

In het koninkrijk Portugal van het einde van de 19de eeuw waren de republikeinen actief om een eind te stellen aan de monarchie. Uiteraard ging het om een gegoede burgerij die de macht wilde grijpen. In dat koninkrijk Portugal was er van openbaar onderwijs nauwelijks sprake. Rond de eeuwwisseling slaagde de vereniging die de tabaksarbeiders van Lissabon groepeerde er in, via een mutualiteitssysteem, om de arbeiders een waardige begrafenis te bezorgen en aldus de anonieme gemeenschappelijke valkuil, het massagraf, te vermijden. De basis voor de *Arbeidersstem,* A Voz do Operário, was gelegd. Snel volgde de krant met dezelfde naam, en algauw ook de school voor de kinderen van de tabaksarbeiders. In dezelfde periode hadden anarchisten en anarcho-syndicalisten contacten met pedagogische bewegingen in het buitenland. Tussen de twee wereldoorlogen waren er contacten met de nieuwe schoolbeweging, met de coöperatieven van de lekenscholen in Frankrijk ook. Daarvan getuigen pedagogen zoals Adolfo Lima en Álvaro Viana de Lemos, beiden verbonden aan het normaalonderwijs. De eerste is ook korte tijd pedagogisch directeur van de school Voz do Operário, toen met ruim 3000 kinderen, verspreid over een tachtigtal scholen.

Na 1926 en een tweede staatsgreep, wordt de minister van financiën António Salazar naar voren geschoven, en langzamerhand wordt een verstikkende dictatuur ingesteld die zal duren tot 1974. Gaandeweg worden de normen voor de publieke school steeds strakker. De leerplicht wordt ingekrompen tot de lagere school van drie schooljaren. Doorstromen naar het voortgezet onderwijs is niet verplicht, en wordt het privilegie voor wie over de nodige financiële middelen beschikt. Er komt een exclusief handboek voor de lagere school (eerst drie, daarna terug vier leerjaren), de staat controleert de onderwijzeressen van dichtbij, en bepaalt zelfs of een aangekondigd huwelijk mag doorgaan of niet. De normaalscholen worden afgeschaft, de pedagogie verdwijnt uit het lessenpakket. In de Escola do Magistério (de meesterschapschool) wordt didactiek onderwezen en wordt de Natie en haar grandioze verleden centraal gesteld.
De verhouding van de nationalistische Staat met het onderwijs is steeds dubbelzinnig geweest. Enerzijds wordt een groots bouwproject opgezet, wat tot resultaat heeft dat weldra elk dorp over een eigen school beschikt met gescheiden klassen voor jongens en meisjes, maar anderzijds worden er een aantal regels opgelegd die kinderen van het onderwijs uitsluiten: wie blootsvoets naar school

komt mag niet binnen. Dat sluit al dadelijk veel plattelandskinderen en arbeiderskinderen uit die niet over schoenen beschikken.
De Voz do Operário, hoewel actief als privé-school voor haar aangesloten leden, zorgt ervoor dat kinderen bij haar terecht kunnen: aan velen worden houten schoenen of klompen geschonken op de eerste schooldag. Sterk gecontroleerd door de centrale overheid, geeft de school klassiek onderwijs aan kinderen die normaal gesproken moeilijk naar school zouden kunnen.
Onderwijsvernieuwers zijn er niet in de Voz de Operário. Die zitten in het buitenland, in de kolonies (waar een zekere invloed van de nieuwe schoolbeweging voelbaar blijft in bepaalde aangeprezen methodes, zoals de globaal-zinmethode bijvoorbeeld) of in enkele moeilijk te controleren instituten: de Moderne School van de Soares-familie, het Helen Keller-instituut voor blinden en kinderen die aan amblyopie lijden bijvoorbeeld. Uit dit laatste instituut zullen enkele mensen opnieuw contact leggen met Freinet, in zijn privé-school in Saint-Paul-de-Vence. Er worden voorzichtige pogingen gedaan om enkele ateliers op te zetten door een groepje mensen die na de Anjerrevolutie de Portugese Moderne Schoolbeweging zullen oprichten.
Na de Anjerrevolutie zal de Voz do Operário onafgebroken geleid worden door directies die nauw betrokken zijn bij de Portugese communistische partij. Voor de school houdt dat in dat er wordt gezocht naar een pedagogische omkadering waarvoor de Moderne Schoolbeweging model moet staan.

Werkervaringen en beperkingen

Één van de kleinere scholen van de Voz do Operário wordt Pascal's eerste werkervaring met Portugese kinderen. Een ploeg van vier onderwijzeressen, een kleuterleidster en een vrijetijdsmonitrice en om en bij de 120 kinderen, grotendeels afkomstig uit een links-gezinde middenklasse, waaronder nogal wat ouders die in het onderwijs staan. De groep wordt aangevuld met kinderen uit de lokale sociale buurt, meestendeels door de sociale wijkdienst begeleid, dienst die dikwijls het deel van het schoolgeld dat aan de ouders toekomt voor zijn rekening neemt. De school heeft een akkoord met de Staat, die, zoals doorgaans het geval is met lagere scholen, slechts een deel van het schoolgeld betaalt, in functie van het inkomen van de ouders. Een soort onderwijscheques avant la lettre, maar dan rechtstreeks aan de school uitgekeerd.
Met de kinderen zetten we het scenario op dat we kennen van de Appeltuin. Op organisatorisch vlak is de school daar het best mee vergelijkbaar. We maken werkstukjes, we zetten onderzoeksprojecten op, we corresponderen, we gaan samen op kamp, om in een andere streek informatie te verzamelen en die te

verwerken in de klas. Alles loopt glad en netjes. De kinderen zijn geïnteresseerd, de ouders gaandeweg ook. Na enkele jaren in het alfabetiseringswerk met volwassenen, is dit een aangename verpozing. We worden aangesproken voor enkele pilootprojecten in verband met de computer op school en leren met het LOGO-programma werken. We maken voorwerpen in Lego-Technics, we onderzoeken, we simuleren, kortom, we leren op een prettige manier.
En toch...
De ouders, vooral diegenen die in het onderwijs staan, stellen zich vragen: kan dat wel, een klas waar de kinderen zelf bepalen welke projecten ze zullen uitwerken? De Klasraad, stelt die de autoriteit van de onderwijzer niet in vraag? Zullen die kinderen zich na het vierde leerjaar wel kunnen aanpassen aan de rest van de basisschool[61], waar ze vakleerkrachten zullen hebben? Remmen de moeilijke kinderen uit de sociale buurt de anderen niet teveel af? Het individueel werkplan zorgt er misschien wel voor dat de onderwijzer meer tijd heeft voor wie leermoeilijkheden ondervindt, maar de goeie leerlingen hebben toch ook de onderwijzer nodig? Komt de leerstofoverdracht niet in het gevaar?
Moeilijk. We dachten dat de ouders hier ook de dragende kracht waren. We dachten verkeerd. De ouders zien de privé-school als een goed alternatief voor de publieke school, omdat de kinderen er meer geborgen zijn. Ze kunnen er van acht uur 's morgens tot zeven uur in de namiddag terecht. Ze moeten niet van gebouw veranderen. Links? Natuurlijk, in de politiek, voor de partij, bij de stemming, als er gestaakt moet worden. Klasse-doorbrekend in het beroep? Nee toch. Als onderwijzer moet je het programma toch afwerken? En kan dat wel als je de kinderen het woord geeft? Trouwens, het woord geven? Ze weten toch niet wat ze moeten leren?
De school heeft blijkbaar haar naam overleefd: geen arbeiders en geen stem ervan. Stemmen kan natuurlijk wel, maar voor wie het voor de arbeiders zal opnemen. Voor de voorhoede. Ondertussen vraagt niemand om MET de mensen te werken, laat staan MET de kinderen. Het is al lang goed als ze op een rustige manier de leerstof onder de knie krijgen.
Ik hoor Fernand Oury terug, toen hij ons op de Appeltuin kwam bezoeken. Maar toen konden we argumenteren dat we inderdaad een werf wilden, dat we zochten naar een andere manier van werken, dat we samenwerkten met de ouders die bewust voor een andere opvoeding voor hun kinderen kozen, dat we de ervaringen van de Appeltuin deelden met de collega's die in het gewone openbaar onderwijs stonden. En nu? Welke argumenten zijn er? Já, ik werk op een manier die ik pedagogisch interessanter vind. Já het is best leuk met de kinderen, ze

werken heel wat projecten uit. Nee, ik weet niet goed of onze tussenkomst belangrijk is. We zitten in een beschermd milieu.
Ondertussen hebben we gesprekken met collega's die op bezoek komen: ze wilden weten hoe we het in de praktijk aanpakken. Dat jaar werk ik in het kleinste lokaal – de school is in een gewoon huis gevestigd, en ik beschik over een uit de kluiten gewassen slaapkamer – 18 m^2 groot, met 17 leerlingen. We maken dus een zeer verantwoord gebruik van de muren, om alle werkinstrumenten op schappen beschikbaar te hebben, netjes gecatalogeerd en gegroepeerd. We merken met plakband op de grond hoe de tafels kunnen verschoven worden van drie groepen tot één grote groep, voor respectievelijk groepswerk en activiteiten met de hele groep, de Klasraad bijvoorbeeld. We gebruiken twee muren uit de gang voor niet essentiële informatie en we zijn trots op onze drukhoek waar we met een laden-systeem werken en toch met z'n vieren tegelijk teksten kunnen zetten. We leggen onze haarfijne organisatie uit, ons aangepast scenario.
Het besluit van onze bezoekende collega's is: *“Já, natuurlijk, zo'n methode is bij ons in het publieke onderwijs niet mogelijk… onze klaslokalen zijn immers veel groter…*”
Het heeft geen zin nogmaals te herhalen dat het niet om een methode gaat.

Jaren later organiseren we een bijeenkomst met oud-leerlingen in de school. Na de gewone ronde van “herinner je je nog de drukhoek, … herinner je je nog onze wetten van de klas, … herinner je je nog …”, komen er enkele getuigenissen:

- “we vergelijken met onze collega's op de universiteit: ze kunnen niet in groep werken zoals wij dat doen; ze komen moeilijk afspraken na, ze hebben moeilijkheden om dingen op te zoeken. Ik zeg dikwijls, '*Oh, dat heb ik geleerd toen we samen gingen kamperen en daarna de gegevens in de klas uitwerkten…*”
- “we wilden een debat organiseren om iemand te laten spreken over zijn werkervaring in onze studiebranche. Toen niemand goed wist hoe dat moest, zei ik: *'dat kan ongeveer zijn zoals die keer toen we een schrijver uitnodigden in de klas om over onze teksten en zijn boeken te spreken*'. En dus organiseerde ik het debat maar.”
- “wat ik hoor van de anderen is dat ze dikwijls bergen huiswerk of taken kregen voor wat ze niet zo goed konden, en nooit tijd hadden voor wat ze goed konden. Ik weet daarentegen dat jullie altijd beroep op mij deden voor wat ik goed deed. Ik denk dat dat me de moed gaf om toch schone kunsten te doen en schilder te worden, hoewel alle familieleden me dat afraadden.”
- “toen ik naar de middelbare school ging, toen was ik de school snel beu. Ik begon met mijn ouders de markten af te lopen, en ik dacht, ik zal ook verkoper zijn. Maar een tijdje geleden dacht ik eraan hoe we de Magusto-kermis[62] elk jaar

organiseerden op school en daar in het vierde studiejaar de hele organisatie van deden en de boekhouding bijhielden. En toen dacht ik, als ik nu eens zelf boekhouding kon, dan zou ik minder problemen hebben met inspectie op de markt. En nu doe ik de boekhouding van mijn ouders en van de familie".

Als deze bescheiden resultaten kunnen na met 17 kinderen op 18 m^2 te werken, wat zou er dan wel mogelijk zijn als je met 20 kinderen over 40 m^2 beschikt....

Werken met volwassenen[63]

Er wordt vaak gesproken over "vormingswerk voor volwassenen". Ik deel deze opvatting niet. Ik denk dat je in vorming en onderwijs niet werkt "voor" mensen, maar "met" mensen.
Twintig jaar geleden startte ik daarmee. Ik wist eigenlijk niet eens waar ik aan begon. Zoals ik het nu zie, is de kern van het vormingswerk dat je samen met een groep mensen een leerproces op gang brengt. Of een deel van hun leerproces mee ondersteunt. Misschien slaag je er in om die mensen enkele zijwegen te laten bewandelen. Zijwegen, opties, keuzes die ze nog niet eerder maakten omdat zich de nood hiertoe niet liet voelen. Vormingswerk kan niet de bedoeling hebben om met een directief, voorop vastgelegd patroon, nieuwe – of reeds gekende – onderwerpen op te leggen aan mensen. De vormingsinstelling organiseert een gevarieerd aanbod van mogelijke thema's waaruit volwassenen vrij kunnen kiezen. Daarnaast is het minstens even belangrijk dat er geluisterd wordt naar de deelnemers. Zij formuleren rechtstreeks of onrechtstreeks bepaalde leervragen waar het vormingswerk aan tegemoet kan komen. Noch decreten, noch de bestuursleden van een organisatie kunnen uiteindelijk bepalen wie wat moet of kan leren. Het is elke doelgroep die dat voor zichzelf moet kunnen uitmaken.

Dit is exact het uitgangspunt geweest van het project "*Cultuurkruispunt*", opvolger van het "*Integratieproject Nederlandse cultuur voor anderstaligen*"[64]. Op een bepaald moment werd ik geconfronteerd met leervragen van mensen die niet het Nederlands als moedertaal hebben. Zij hadden een basiskennis van dit Nederlands verworven, al of niet op systematische wijze. Wat in de vragen van al deze verschillende mensen tot uiting kwam, was het verlangen en de wil om "*Nederlands te leren spreken*".
Met deze kernvraag in het achterhoofd, gingen de cursisten samen met mij op zoek naar hoe we het gewenste doel konden bereiken. Het werd een boeiende en avontuurlijke reis, tien jaar lang en nog steeds niet beëindigd, op zoek naar naar de concrete invulling van één van de meest essentiële bestaansdimensies van de

mens: maatschappelijke integratie. Erbij horen. Niet aan de kant geschoven of gelaten worden omdat je in één of meerdere aspecten afwijkt van de standaard. Alle onderwerpen die in tien jaar aan bod kwamen, zijn even belangrijk. Of het onderwerp zich situeert in het domein van sociale vaardigheden, algemene kennis, verwachte of verplichte kennis, of puur ontspannend is, elk op zich draagt bij tot een ruimere ontplooiing en betere integratie van alle deelnemers, mezelf inbegrepen.

Amin Maalouf[65] geeft zijn visie als volgt weer:

> *"Het belangrijkste, eens te meer, is wederkerigheid: als ik mij ga hechten aan mijn adoptieland, als ik het beschouw als iets van mij, als het voortaan een deel van mezelf wordt en ik er deel van uitmaak, en ik ben consequent, dan heb ik het recht om kritiek te uiten op elk aspect ervan. Wederkerig, als dit land mij respect betoont, als het mijn inbreng erkent, als het mij, met alles wat mij eigen is, aanvaardt als volwaardig medeburger, dan mag het sommige uitingen van mijn cultuur weigeren, wanneer die onverenigbaar zijn met de heersende gebruiken of met de geest van zijn instituties."*

In de hierna volgende bijdragen probeer ik de verschillende aspecten van het vormingswerk in het algemeen, en van Cultuurkruispunt specifiek, te belichten: het ontstaan en het uitwerken van een project, de veranderings- en groeiprocessen die individuen doormaken, de verwachtingen die we allen koesteren en de teleurstellingen waar we mee te maken krijgen.

Het zijn tien boeiende jaren geweest, zoveel is zeker. Maar de verplichte invoering, door een nieuw decreet die een andere structuur van het vormingswerk impliceert, zet veel waardevolle inspanningen op de helling. We keren terug naar een tijdperk waar we moeten "brainstormen, oplijsten, meenemen, aftoetsen, terugkoppelen, onderzoeken…" Kortom, we keren terug naar de uitvinding van het warm water. Goed georganiseerde cursussen gegeven door mensen met ervaring, degelijke onderwerpen voorgesteld en uitgewerkt door mensen met beide voeten op de grond, deze dingen worden in vraag gesteld. Alles moet opnieuw omschreven en gedefinieerd worden, liefst met veel zweverig gezwam. Het is natuurlijk belangrijk om regelmatig dingen in vraag te stellen en er over van gedachte te wisselen met bekwame collega's. Dit laat toe om te evolueren. Maar het is compleet absurd om het werken met mensen te herleiden tot dikke dossiers, gevuld met loze, niets-zeggende woorden.

Homogene groepen?

Ik heb als kind nooit allergieën gehad. Deze – heel vervelende – aandoening leerde ik pas op latere leeftijd kennen. Ik lijd nu aan een niet te genezen allergie. Er bestaat geen medicatie tegen deze vorm. Mijn allergie steekt de kop op als ik mensen hoor praten over "homogene" groepen. Alleen al als ik dit woord typ, voel ik de jeuk opzetten. "Homogene groepen"! Wat bedoelt men hiermee? Hoe kan een groep "homogeen" zijn? Een krat één-liter-flessen limonade kan misschien homogeen zijn. Hoewel, allemaal van hetzelfde merk? Maar mensen? Homogeen? Hoe bepaal je dat? Hoe kunnen mensen homogeen zijn?
Homogeniteit vertaalt zich in de huidskleur. Alle blanke mensen zijn homogeen.
Homogeniteit vertaalt zich in de moedertaal. Alle Russischtalige mensen zijn homogeen.
Homogeniteit vertaalt zich in land van herkomst. Alle Belgen zijn homogeen.
Homogeniteit vertaalt zich in opleiding. Alle vormingswerkers …homogeen ? (ach neen, want hiervoor bestaat immers geen specifieke opleiding).
Homogeniteit vertaalt zich in gender. Alle vrouwen zijn homogeen.
Homogeniteit vertaalt zich in …? In wat??

Stel, ik krijg een homogene groep cursisten. Hun homogeniteit vertaalt zich in het niet kennen van de Nederlandse taal. Niemand kent één woord van deze onbegrijpelijke taal. Op basis van dit niet-kennen worden al deze mensen in dezelfde groep geplaatst. Een homogene startgroep.
Na drie maanden moet ik vaststellen dat persoon X al meer Nederlandse woordenschat heeft dan persoon Y. Oeps! Daar gaat mijn homogeniteit.
Geen probleem: we herverdelen de groep. Op basis van het aantal Nederlandse woorden die elke cursist ken. Twee of drie of vier of meer groepen.
We gaan verder met de cursus. Na weer enkele maanden herverdelen we opnieuw de groepen. Het enige voordeel is dat heel veel lesgevers kunnen tewerkgesteld worden. Ook goed. Het probleem van de homogeniteit is dat het een ingebakken principe lijkt in vorming en onderwijs. Als je met "vreemdelingen" werkt, deel je de groepen in volgens moedertaal. Op die manier kan je sneller werken. Op die manier kom je tegemoet aan hun vragen. Vragen die zij kunnen stellen in hun moedertaal. Zo kan je het hen gemakkelijk maken en moeten ze niet leren om één taal te spreken om elkaar te begrijpen. Want zeg nu zelf. Een Rus en een Mexicaan in Vlaanderen: hoe kunnen zij elkaar begrijpen? Juist, door Nederlands te spreken.
En dit is wat gebeurt in "*Cultuurkruispunt*". De taal is hier middel tot communicatie. Communicatie tussen mensen die toevallig allemaal in het kleine Vlaanderen wonen. Deze communicatie en de drang tot communicatie vertaalt

zich niet in afkomst, leeftijd, cultuur, opleiding, geslacht of wat dan ook. Deze communicatie is een basisbehoefte die iedereen ondervindt. Ik wil mij verstaanbaar maken en daarom heb ik een aantal instrumenten nodig om dit te kunnen doen. Grammatica? Natuurlijk! Hoewel ik doorheen grammaticale, theoretische studie niet kom tot communicatie. Woorden? Uiteraard! Ik wil proberen mijn boodschap duidelijk te stellen. Ik wil graag dat de ander mij begrijpt.

Het is de bestaansreden van "*Cultuurkruispunt*". Een project dat sedert tien jaar zijn waarde bewijst. Het mooiste voorbeeld? Twee cursisten, een Ierse en een Amerikaanse, ontmoeten elkaar per toeval in Antwerpen. Zij praten met elkaar in het Nederlands. Pas na enkele minuten beseffen zij dat ze dat even goed in het Engels hadden kunnen doen. Maar hun spontane reflex was Nederlands.

Elk van de cursisten die aan het project deelnam, had en heeft één doel voor ogen: integratie in de meest ruime betekenis van het woord.

Door mensen van 57 nationaliteiten doorheen tien jaar "integratieproject" samen te brengen, wordt zowel de integratie als de eigenheid van eenieder bevestigd.

Project: Nobelprijzen voor Belgen

donderdag 11 januari 2007

Een toevallig gelezen krantenartikel brengt een discussie op gang. "*Mohammed Yussun krijgt de Nobelprijs voor de Vrede voor zijn bijdrage in het systeem van microfinanciering.*" Een Nobelprijs ontvangen, dat valt je niet zomaar te beurt. Wat is de Nobelprijs? Hoeveel geld hangt daaraan vast? Welke categorieën Nobelprijzen bestaan er? Zijn er ooit Belgische Nobelprijswinnaars geweest? Kunnen we daar iets rond doen?

Natuurlijk kunnen we daar iets rond doen. Maar wat willen jullie?

We willen de Belgische Nobelprijswinnaars leren kennen (als die er al zijn). We willen weten wanneer en waarom ze deze prijs kregen.

Dit is het begin van een zoektocht. We hangen alvast een papierstrook aan de muur: "NOBELPRIJZEN VOOR BELGEN". Met enige trots kan ik alvast met mijn parate kennis uitpakken. Er is een Oostendenaar (jawel!) die de Nobelprijs voor de Vrede kreeg in 1909. Wie? Auguste Beernaert. Die van de Beernaertstraat? Neen, dat is zijn zus: Euphrosine Beernaert. Zij was een kunstschilderes. Maar Auguste, die heeft een standbeeld op het Marie-Joséplein, bij de taxistandplaats[66]. Waarom kreeg hij de Nobelprijs? Omdat hij door zijn arbitragesysteem de kibbelende Europese mogendheden in die tijd tot verzoening bracht. Niet dat het veel hielp. Amper vijf jaar later brak de eerste Wereldoorlog uit. Maar dit doet er

even niet toe, hij was goed in arbitreren, Auguste.

Ik neem een week de tijd (tussen twee zelfde groepen) om informatie op te zoeken. Hoe kan ik deze materie op een aanschouwelijke wijze voorstellen? Ik zoek op internet, ik zoek in de bibliotheek. Ik vind uiteindelijk dat tien Belgen in persoon of omwille van een instelling waar ze voor staan, de Nobelprijs ontvingen.
Geleidelijk aan krijgt het project vorm. Ik maak tien bladen klaar met daarop telkens een jaartal; daarbij nog evenveel bladen met de namen van de personen of de instellingen die de prijs ontvingen. Met foto's van de betrokkenen, logo's van de organisaties maak ik stroken waarop één woord samenvat waarvoor deze knappe mensen gelauwerd werden. Passende foto's weerspiegelen de tijdsgeest. Tenslotte zoek ik een eenvoudige manier om moeilijke woorden uit te leggen als "immuunsysteem", "organellen" en "thermodynamica".

donderdag 18 januari 2007

Vormingswerk hoeft niet saai te zijn, dus halen we het liedje van Clouseau erbij: "Nobelprijs".

Laat me proeven van de wereld
Laat me zweven van geluk
Ik wil jou de wereld geven
Die van ons kan niet meer stuk
'k neem je mee naar verre oorden
op een eindeloze reis
Dit zijn meer dan mooie woorden.
Jij verdient de Nobelprijs

(Ik vermoed voor doorzettingsvermogen om met haar vriend samen te blijven, maar dat doet er niet toe).

Ik laat het liedje horen aan de cursisten. Ze begrijpen amper een woord hoewel het een traag en duidelijk gearticuleerd nummer is.
Een aantal woorden uit de tekst heb ik op stroken gezet. Deze stroken worden rondgedeeld en we spelen een spel. Het woord dat op jouw papiertje staat, mag je niet gebruiken. Je mag een synoniem, een antoniem, een omschrijving geven. De andere cursisten moeten raden wat jouw woord is.
Een voorbeeld:

- het woord op de papierstrook is "stuk".
- de omschrijving gegeven door een cursist: "*mijn woord is een deel van iets*".
- antwoorden van andere cursisten: "een boek, een bibliotheek, een kopje, een rij,

…"

- het duurt even en ik kom tussen: "neen, geen deel, maar denk aan iets dat niet meer werkt, dat niet meer functioneert."
- één iemand vindt het: "*kapot*". Ik zeg: "Je zit in de goede richting maar het is een synoniem van dit woord". Iemand anders weet: "*stuk*".

Alle woorden van de papierstrookjes worden op het bord geschreven. Als alle strookjes op zijn, hebben we alle ontbrekende woorden uit de liedjestekst. De cursisten krijgen nu een kopie van de liedjestekst zonder de gezochte woorden. De CD wordt gestart. Iedereen luistert en probeert de ontbrekende woorden in te vullen. Na drie of vier luistersessies lukt het vrijwel iedereen. Leuk detail: iedereen zingt ondertussen ook mee.

donderdag 25 januari 2007

Na dit intermezzo, dat toch anderhalve vormingssessie in beslag neemt, gaan we verder met het ernstige werk.
Welke Belgen, wanneer en waarvoor kregen de Nobelprijs?
Françoise, één van de cursisten in deze groep, heeft thuis één en ander opgezocht. Ze bekent eerlijk dat haar dochter het "*internetwerk*" verrichtte. Françoise wordt aangesteld als controleur van de werken. Haar kennis van de Nederlandse taal is nog heel beperkt, maar op deze manier wordt zij toch ten volle betrokken bij de uitbouw van het project[67].

Ik heb het resultaat van mijn opzoekwerk gebundeld in verschillende mapjes: data, foto's van de betrokkenen, pictogrammen die de categorie van de Nobelprijs voorstellen, sfeerfoto's van de tijd, logo's of verwijzingen naar de personen of het instituut.
De tien bladen met de jaartallen worden rondgedeeld, in willekeurige volgorde. De cursisten krijgen de opdracht om onderling, in het Nederlands, na te gaan wie welk jaartal heeft, en de bladen uiteindelijk in chronologische volgorde op te hangen.
Dit verloopt vlug en vlot. Zeg nu zelf, jaartallen in het Nederlands, het Frans, het Hindi, het Russisch of het Engels, blijven jaartallen. Zelfs Chinezen en Arabieren kunnen dat lezen.
We krijgen het volgende resultaat:

1904	1909	1911	1919	1938	1954	1958	1974	1978	1999

De volgende opdracht is iets moeilijker, het is puur gokwerk De cursisten krijgen de namen van de tien winnaars. Doen ze een belletje rinkelen? Eén naam is meteen raak: Auguste Beernaert[68]; die hoort bij “1909”.

Daarna gaan we gewoon aan het puzzelen. Soms klinkt een naam bekend, en kunnen de cursisten die min of meer in de tijd plaatsen. Gelukkig is er Françoise die kan aangeven of de anderen in de juiste richting denken of dat ze helemaal fout zitten.
Bij de derde ronde deel ik de pictogrammen uit die symbool staan voor elke categorie van de Nobelprijs.
Tegen het einde van deze sessie hebben we het volgende resultaat aan de muur hangen:

1904 Instituut Internationaal Recht Vrede	1909 Auguste Beernaert Vrede	1911 Maurice Maeterlinck Literatuur	1919 Henri La Fontaine Vrede	1938 Jules Bordet Geneeskunde
1954 Dominique Pire Vrede	1958 Corneille Heymans Geneeskunde	1974 Albert Claude en Christian de Duve Geneeskunde	1978 Ilya Prigogine Scheikunde	1999 Artsen zonder Grenzen Vrede

Donderdag 1 februari 2007

Vandaag komt het moeilijke werk. Eerst leg ik de logo's en foto's klaar die naar de periode en naar de inhoud van de Nobelprijzen verwijzen. (Klaarleggen, dat is één van die vervelende scheidbare werkwoorden in het Nederlands; hoe kan je ze herkennen en hoe moet je ze vervoegen? Meteen volgt een minicursus grammatica over scheidbare werkwoorden; hoe je ze kan herkennen en hoe je ze moet vervoegen).
Daarna komen de stroken papier met telkens één woord dat verwijst naar de bekroonde discipline. Een voorbeeld: “*immuunsysteem*” hoort bij Jules Bordet.
Maar we blijven hangen bij “Instituut voor Internationaal Recht” - logo “IDI”; een Franstalig logo, want oorspronkelijk Franstalig: Institut de droit international.
Le Droit – Rechten – Volkenrecht – Mensenrechten – Millenniumdoelstellingen. Dat is zowat de gedachtengang die we volgen. We proberen, puur op parate kennis - te achterhalen wat de “*Universele Verklaring van de rechten van de mens*” vooropstelt. We schrijven, wat we denken te weten, op het bord. Valérie zal

nagaan (tegen volgende week) wat de tekst over de universele mensenrechten inhoudt; Sonja houdt zich bezig met de millenniumdoelstellingen.

Donderdag 8 februari 2007

Het heeft gesneeuwd! In Oostende! Aha, men zegt dat er geen winters meer zijn zoals vroeger. Wel dit is echt winterweer. Zo erg dat ik amper enkele cursisten heb voor de donderdagvoormiddag-groep. Tja, als je niet echt moet, ga je niet door zo'n weer.

Er zijn uiteindelijk vijf moedigen. We beslissen om de Nobelprijswinnaars even te laten rusten. Op vraag van Françoise maken we een zijsprong naar scheidbare werkwoorden en vooral naar de betekenisverschillen tussen afkomen, aankomen, opkomen, ... Wat zijn de subtiele verschillen tussen al deze woorden? Aan de hand van tal van voorbeelden proberen we eruit te geraken. En het lukt! De manier van werken ligt hier in het begrijpen van de context. Als je letterlijk vertaalt, krijg je meestal een onverstaanbaar koeterwaals. Enkele voorbeelden die de groep uitprobeerde:

- Sinterklaas komt op 30 november in Oostende aan.

In het Frans wordt dat:

- Saint-Nicolas vient sur 30 novembre dans Ostende à.

Of in het Engels:

- Santa Claus comes on 30 November in Ostend to.

Het staat de lezer vrij om dezelfde zin nog in andere talen letterlijk om te zetten. Geeft leuke resultaten.

De essentie van vertalen is dat je eerst de betekenis, de gedachte, de emotie van een zin of een tekst begrijpt. Deze essentie, de gedachte, kan je vertalen. Het is vaak moeilijk om volwassen mensen dit te laten inzien. Waarschijnlijk werden ze te veel misvormd door bepaalde schoolse opleidingen[69]. Ik moet dus eerst de cursisten als het ware deprogrammeren en dan via een andere denkwijze meevoeren in een nieuwe manier van omgaan met taal.

Donderdag 15 februari 2007

De groep is ongeveer voltallig. We pikken de draad op waar we stopten twee weken geleden. Valérie is een beetje vergeten wat haar opdracht was; Sonja ook. Gelukkig heb ik nog informatie over de poppententoonstelling[70] die we in oktober 2006 hielden en kan ik de acht millennium-doelstellingen voorleggen. We overlopen ze samen en er ontspint zich een levendige discussie over watervoorziening voor iedereen, basisonderwijs en alfabetisering, gelijke kansen voor man en vrouw, moedersterfte, kindersterfte en milieuzorg.

Bepaalde standpunten van cursisten zijn soms schokkend:

- Een wereld zonder oorlog is onmogelijk. Er zal altijd oorlog nodig zijn om een zeker evenwicht te bewaren.
- Als alle kinderen basisonderwijs krijgen, zullen nog meer mensen honger lijden. In ontwikkelingslanden moeten de kinderen immers helpen om een inkomen te verwerven. (We praten over kinderarbeid en grote kledingmerken.)
- Als er meer kinderen overleven, hebben we een nog groter probleem met de wereldbevolking. Er zijn nu al mensen teveel.

Er zijn ook cursisten die oplossingen voorstellen:

- Valérie: “Kinderarbeid kan eenvoudig opgelost worden. Als we met zijn allen geen bepaalde merkkleding meer kopen of geen tapijten die geknoopt zijn door kleine handjes, dan valt de markt in elkaar. Dan zullen ze die kinderen wel naar school moeten laten gaan.”

Ik bedenk dat deze materie voor een meer diepgaande behandeling vatbaar is. Ik noteer enkele bedenkingen van cursisten en we beslissen in groep om deze stof tot discussie voorlopig in de “koelkast”[71] te stoppen. Als we nog verder doorgaan in deze discussie, dwalen we te ver af van de Nobelprijzen. We beslissen eveneens gezamenlijk om na de vakantieonderbreking, op donderdag 1 maart, het thema af te ronden. We zullen dan voor elk van de overige negen laureaten het belang van hun werk nagaan.

Donderdag 1 maart 2007

Belofte maakt schuld. Vandaag ronden we het thema “*Nobelprijzen voor Belgen*” af. Ik vraag of iedereen zijn kopieën meebracht van drie weken geleden (de uitleg van de tien kernwoorden). Een klein mirakel: bijna iedereen heeft zijn exemplaar bij. Ik moet er slechts drie kopiëren. Ik laat de cursisten per twee voorbereiden. Ze lezen elk één van de korte tekstjes, vragen uitleg over de woorden die ze niet begrijpen en vertellen dan aan elkaar wat ze gelezen hebben. De strookjes met uitleg worden bij de juiste kernwoorden en dus ook Nobelprijswinnaar gehangen. Onze mozaïek is voltooid.
Volgende week beginnen we aan een ander thema.

Drie jaar leerlaboratorium in Cascais[72]

Het leerlaboratorium opgestart onder de hoede van de onderwijsdienst van de gemeente Cascais, werd vanaf het begin geïdealiseerd als een ontmoetings- en beschouwingsruimte voor ieder die beroepshalve met kinderen werkt. De bedoeling van de gemeente is vooral de groep opvoeders te steunen die in de

sociale getto's en de sloppenwijken van het grondgebied Cascais werken.
We organiseerden de ruimte als een soort simulatie van een klaswerf met werkhoeken, zoals de wiskundehoek, de leeshoek, het laboratorium en de informatica-ruimte. Een schikking die gemakkelijk over te brengen is naar een klas of een vrijetijdsatelier. We vonden inspiratie bij het door het toenmalige rechtse stadsbestuur van Lissabon net opgedoekte "*Centro de Recursos*"[73], bij het werkcentrum van de Movimento da Escola Moderna en bij de werkruimte van de vereniging Aproximar, in het Alentejaanse binnenland, een vereniging die de interactie tussen onderwijzers en kleuterleiders ondersteunt die in afgelegen dorpen werken.
Van in het begin waren we ons bewust dat we de mensen een pijnlijk, lastig en langdurig leerproces voorstelden. Langdurig omdat je ieder de tijd en de ruimte moet kunnen geven om zijn eigen werk te overdenken en in vraag te stellen, om een richting te vinden, om een weg te banen in die richting. Pijnlijk omdat het voor niemand gemakkelijk is zichzelf in vraag te stellen als het om zijn professionele aanpak gaat.
Soms moet je aanvaarden dat het nodig is van aanpak te veranderen omdat je de wijze waarop je werkt niet goed vindt. Daarvoor is tijd nodig, omdat er psychologische hindernissen moeten weggewerkt worden, wat volgens ons alleen maar kan gebeuren door de persoon in kwestie zelf omdat er anders gevaarlijke breekpunten zouden kunnen ontstaan.
Onderliggend aan heel het proces is een specifieke kijk op educatie zowel van kinderen als van volwassenen, die we ons eigen maken, die ons verplicht tot een houding van zoeken en bevraging in verband met alles wat ons omringt, een houding dus van kritiek en zelfkritiek, waarbij de inbreng van elke gesprekspartner fundamenteel is om mee te werken aan het verrijken van zijn eigen kennis en wetenschap.
We zien een sterk isomorfisme tussen de wijze waarop kinderen en jongeren de school beleven en hoe onderwijzers en opvoeders in het algemeen hun eigen voortdurende vorming beleven. We denken dat de vorm waaronder de voortdurende vorming meestal wordt aangeboden daar sterk toe bijdraagt: meestal is het helemaal geen auto-reflexief proces, omdat het om kant-en-klaar vorming gaat, in pakketjes aangeboden. Dat is doorgaans ook het geval voor het zo geroemde "e-learning" dat ons wordt voorgesteld als het ei van Columbus, maar dikwijls niets anders is dan de commercialisering van lespakketten. De voortdurende vorming is dan in wezen even dwingend als het lespakket dat via het schoolboek aan de kinderen wordt opgelepeld.

Zonder de schoolboeken naar de brandstapel te verwijzen, stellen we de volwassenen die met ons samenwerken voor hun eigen leergidsen aan te maken, onder de vorm van boek of steekkaartensysteem, als vertrekpunt naar andere reeds bestaande informatie, in boeken of gidsen, waarbij we uiteraard rekening houden met de Portugese lokale educatieve projecten, gebaseerd op het nationaal curriculum.

Wie hier kwam aankloppen...

Tijdens de drie startjaren waarbij we betrokken waren, bezochten 370 opvoeders (onderwijzers, leraars uit het voortgezet onderwijs, kleuterleidsters en opvoeders van vrijetijdsateliers) het leerlaboratorium. Negenenvijftig onder hen kwamen gedurende de drie jaar meer dan drie maal per jaar langs. Verschillend van de klassieke voortdurende vorming, door het ministerie van onderwijs aangeboden, bestond er geen enkele verplichting tot bijscholing in het leerlaboratorium. De meest frequente bezoekers zijn in meer dan de helft van de gevallen diegenen die in de moeilijkste omstandigheden werken. We dachten dat het interessant kon zijn een representatieve groep van hen zelf aan het woord te laten. We stelden een evaluatieploeg aan het werk, die uit deze groep 14 mensen selecteerde die meer dan acht maal per jaar naar het laboratorium kwamen. Van zes onder hen geven we hier een aantal bedenkingen weer, rond drie basisvragen: “hoe kwam je in contact met het leerlaboratorium?”, “hoe gebruik je het leerlaboratorium?”en “wat is de invloed van het leerlaboratorium op je werk met de kinderen?”.

Hoe kwamen mensen in contact met het leerlaboratorium?

In de meeste gevallen is het contact informeel: de mensen horen collega's praten over het leerlaboratorium. Soms heeft het eerste contact gewoon om een andere reden: gratis fotokopieën kunnen maken bijvoorbeeld, of omdat ze ergens een folder opraapten die de gemeentediensten bekend maakt. Er zijn ook onderwijzers die het leerlaboratorium ontdekken omwille van een klassiek pakket van voortdurende vorming, door een andere dienst, die gebruik maakte van het lokaal. Zo vertelt iemand:

> *“het was omwille van enkele vormingssessies die hier doorgingen, een van hen met Pascal, en hij hevelde ons over naar het leerlaboratorium. En dat was natuurlijk (...) fantastisch! Eerst omwille van de wiskunde. Vanaf dan neem ik aan alles deel. De “Conversas com...[74]” die Pascal organiseerde, daar nam ik altijd aan deel.”*

Een kleuterleidster vertelt dat ze vanaf het begin meer interesse had in de op

zichzelf werkende auto-reflexieve groepen en zegt verder:

> *"... ik kwam op de hoogte (van het het bestaan van het) leerlaboratorium omdat Pascal en Miguel vorig jaar een ronde maakten naar de verschillende kleuterscholen, en zo wist ik dat ze met het idee liepen om het leerlaboratorium op te starten. Daarna schreef ik me in, in één van die verplichte cursussen om van weddeschaal te veranderen, en dat was met Pascal: "Querida, incluí os miúdos!"*[75] *en ondertussen was de groep fel gemotiveerd, enkelen wilden verder werken op basis van ervaringsuitwisselingen rond wiskunde. Verder nam ik het eerste jaar ook deel aan de maandelijkse gesprekken."*

Een monitrice van een vrijetijdsatelier vertelt dat :

> *"... ik het laboratorium leerde kennen nadat ik Pascal ontmoet had via de gemeentelijke coördinatrice van de vrijetijdsateliers. Zij sprak toevallig over een ruimte waar hij werkte en waar leerkrachten van de gemeente op pedagogische zoektocht gingen. Enkele dagen later kwam Pascal met ons praten samen met enkele leerkrachten van de school waarvoor we ateliers organiseerden en vanaf dan ging ik hem regelmatig opzoeken."*

Een onderwijzeres zegt:

> *"Ik heb het laboratorium zelf gevonden. Omdat ik vroeg, is er hier niet ergens een onderwijzer die voor de gemeente werkt ... in een soort centrum dat de gemeente opzette, en dan ging ik erheen, en sindsdien kom ik hier dikwijls."*

Hoe wordt het leerlaboratorium gebruikt?

We stellen vast dat het een groep opvoeders is die als eersten het leerlaboratorium bezoeken om te horen wat er gebeurt, en dan aarzelend bepaalde dingen uitproberen in de wiskunde- of in de wetenschapshoek, of organisatie-ideeën voor de klas kopiëren. Iemand zegt:

> *"Ik ga gewoonlijk naar de "Conversas com..." ik ben er nog niet geweest om er eigenlijk te gaan werken, om hulp te vragen, want elke keer als ik er ga, ontmoet ik Pascal of zie ik materiaal dat je goesting geeft. Elke keer als er "Conversas com..." is, ga ik wat vroeger om met Pascal te praten, en dan toont hij me zaken die hij daar heeft, getuigenissen of materiaal door kinderen gemaakt, en dat neemt mijn twijfels weg, hij werkt samen met mij met het materiaal, omdat ik de nood voelde om er over te praten. Maar ik ben er nog nooit doelbewust geweest. Hij toont me dingen waarover we praten, en dan ga ik naar huis en maak ik mijn eigen materiaal."*

Een jaar later vertelt ze:

> *"We gingen dikwijls naar het laboratorium omdat ze iets organiseerden dat ons interesseerde. Over het algemeen zijn het goede voorstellen. Maar nu gebeurt het, zoals vandaag, dat wij het zijn die dingen te berde brengen, en dan zegt Pascal, ja ik denk dat het kan, en dan is dat meestal heel goed, heel bruikbaar!"*

Het gebeurt ook dat deelnemers, wat eerst als een pre-geprogrammeerde reeks activiteiten wordt geïnterpreteerd, gaandeweg omturnen tot een moment voor zelfbespiegeling gebaseerd op ervaringsuitwisseling. En dat op verschillende vlakken, zoals een opvoedster getuigt:

> *"vorig jaar hebben we ons uiteindelijk aangesloten bij de bijeenkomsten voor vrijetijdsateliers, die dit jaar doorlopen. Ik denk dat dat altijd wel de moeite loont, zelfs als er tijdens die bijeenkomsten niet veel gebeurt. Er komen geen grote conclusies uit voort, maar het is goed om er te zijn… om na te denken over onze frustraties die te maken hebben met met onze werkomstandigheden, en te begrijpen dat anderen identieke moeilijkheden of zelfs grotere problemen hebben, of andere, en dat je je dan niet alleen voelt, in de zin van 'Dat overkomt me alleen maar aan mij!', weet je wel? En daar is dat mogelijk, het is geen plaats om enkel te gaan werken, maar ook om je gemoed te luchten, vragen te stellen die waarschijnlijk niets met opvoeding te maken hebben, noch met het pedagogische kadertje dat je uittekent voor jezelf, maar die uiteindelijk toch hun invloed hebben, is het niet? En wij, hier, gaan op zoek naar dat soort ervaringsuitwisselingen."*

De ervaring van een van de onderwijzeressen gaat in dezelfde richting:

> *"Kijk, ik bezocht… ik ben naar het leerlaboratorium gegaan om deel te nemen aan die "Conversas com…" ik denk dat ze zo heetten […] er waren er in verband met wiskunde, met taal en andere thema's, ik ga er graag heen omdat het een uitwisseling is tussen leerkrachten en opvoeders, we spreken over onze ervaringen en onze moeilijkheden, en een mens komt daar versterkt uit, en verder ging ik er ook, omdat ik zelf een voorstel deed aan Pascal, om samen met een groep van de school rond wiskunde te werken en dat was goed want op die manier slaagde ik erin mijn collega's naar een andere plaats dan de school te brengen, voor mij is dat een verovering, en nu in juli gingen we dagelijks met Pascal werken, 15 uren in het totaal, met zijn twaalven."*

Er zijn nog meer gebruikers die anderen meebrengen als ze een of ander willen oplossen. Een onderwijzeres vertelt bijvoorbeeld:

"Ik ben er al langs gelopen met een studente die bij mij in de klas stage liep en een beetje verloren was voor wat wiskunde betreft, en voor mij was het moeilijk precies uit te leggen wat ze wilde, en dus vroeg ik hulp aan Pascal. Ze had enorme moeilijkheden voor wiskunde, en dus gingen we naar daar."

Maar sommigen zien ook de tekortkomingen van het laboratorium en dagen de ploeg die er werkt uit. Dat is wat een kleuterleidster doet, die toegeeft dat het moeilijk is om mensen naar ervaringsuitwisselingen te krijgen:

"Het laboratorium staat te veel in het teken van de lagere school. Het is een dynamische plaats, daar niet van, met alle tussenkomsten, de vormingen op aanvraag en "Conversas com…", de bijeenkomsten, ook voor de vrijetijdsateliers …want ik heb zo het gevoel dat hij doet wat we… wel, hij vertrekt van de belangstelling van de mensen, niet? Het hangt van de uitdaging af. Wij zeiden dat we veel van wiskundeproblemen in de kleuterschool hielden, en hij zorgde gelijk voor een opvolging van onze wensen, en liet een aantal bijeenkomsten verder doorlopen. Spijtig dat er niet nog meer gedaan wordt, want ik begrijp niet waarom de mensen er niet naartoe gaan, ik heb aan verschillende mensen gezegd: 'maar ga er toch naartoe!', maar ja."

Wie vooral geïnteresseerd is in denkgroepen en ervaringsuitwisseling als zelfvormingsproces heeft nog een ander probleem. Hoe kan je het leerlaboratorium blijven bezoeken als je ondertussen ook alle bureaucratie van de school en de scholengemeenschap moet opvolgen. Niet altijd evident, zoals een onderwijzeres getuigt:

"Ach, ik weet het niet. Ik zou meer willen gebruik maken van het laboratorium. Maar de school, het is vergadering na vergadering. Er was een moment dat ik meer naar het laboratorium ging, maar nu is het een maand geleden en ik ben nog niet teruggegaan. Niet dat ik niet geïnteresseerd ben, of… ik zou er graag meer heengaan, maar ik heb gewoon de gelegenheid niet.

Ik zou dolgraag meer willen gaan. Er zijn daar nog veel dingen die ik wil zien, met meer aandacht, maar echt, ik kan niet. De laatste keer was het zo, ik had een gat tussen twee vergaderingen en het ging zo, ik telefoneerde en ik zei, Pascal, ik kom eraan, OK?"

Wat is de invloed van het leerlaboratorium op het werk met de kinderen?

Normaal gezien spreekt men eerst over kleine verbeteringen, soms louter het gebruik van een organisatie-instrument, gekopieerd van wat men in het laboratorium vindt. Een monitrice (die vooral op zoek was naar pre-

geformatteerde cursussen) zegt bijvoorbeeld:

“die plaats om verslagbladen op te hangen, zodat de ouders steeds zien waar de kinderen mee bezig zijn, dat was een idee van bij Pascal, de ouders laten binnenkomen en laten kijken naar hun kinderen die aan het werken zijn, was ook iets dat we van de ervaringsuitwisseling meebrachten, dat hielp, ja.”

Een onderwijzeres die zich in het midden opstelt tussen het consumeren van cursussen en zelfvorming, versterkt die gedachte wanneer ze het heeft over organisatieaspecten met de kinderen, en uitlegt:

“… het activiteitenplan, wat de kinderen gingen doen, en het aantekenen wat ze gedaan hebben en daarna onder elkaar en met de onderwijzer bespreken wat iedereen gedaan heeft, […] was een grote verrijking, dat was één van de bijdragen van het leerlaboratorium. Iets anders waartoe het laboratorium heeft bijgedragen en dat ik ook naar de klas overbracht, is de muurkrant. Het lijkt iets heel simpel, maar voor mij gaf het een goed resultaat. Elke week hang ik de muurkrant uit, en de kinderen schrijven, bijvoorbeeld, een conflict of een andere zaak, wat goed en wat verkeerd loopt, volgen het op, dat noteren ze.”

In dezelfde stijl merkt een monitrice op:

“Ja, … uiteindelijk… als de dingen werken op een andere plaats als in het laboratorium, dan beginnen we te snappen dat ze werkelijk nuttig zijn. De manier waarop ik nu werk in het huidige vrijetijdsatelier heeft veel te maken met mijn aanpak vorig jaar in een ander vrijetijdsatelier. Vorig jaar kregen we enorm veel tips via het laboratorium en het werkte, dus waarom zou ik het nu niet op dezelfde manier doen? (Vraag: maar wat dan wel? De manier om de ruimte te organiseren, het grote aanbod van gelijktijdig lopende activiteiten?) Ja, de verschillende ateliers, het projectwerk, en veel andere tips die we overnamen.”

Een onderwijzeres die zich aandient als iemand die zelfvorming verkiest, heeft het ook over organisatieaspecten:

“Ik probeerde de wiskundehoek, de steekkaarten, de computerhoek, maar dat laatste was slechts op het einde van het schooljaar. Ik heb een zone waar de tabellen en journaals hangen, maar de beschikbare muurruimte om dingen op te hangen is beperkt. Ik was de kluts een beetje kwijt. Het was niet precies zoals ik dacht, als het definitief zou worden, zou ik wat moeten nadenken over hoe ik het precies wilde. Ik veranderde dingen. De groepen zijn niet vast, ze variëren in functie van wat de leerlingen doen.”

De onderwijzeressen, meer dan de andere beroepsgroepen hebben het ook over een verbetering in het gebruik van experimenteel materiaal of instrumenten die het conceptualiseren vergemakkelijken. Een eerste stelt vast:

> *"een verrijking! [...] Eén van de dingen die ik deed was met projecten werken, hoewel het huidige schoolprogramma het niet heeft over projecten die in parallel worden uitgevoerd, was het dat wat ik deed... ik nam de CD*[74] *mee met verschillende ervaringen die Pascal me ter beschikking stelde, en dat verrijkte me. Dit jaar, met een vierde leerjaar, vroeg ik hulp aan de collega's van het voortgezet onderwijs en met hun steun hebben we enkele interessante onderzoekingen gedaan met kinderen van de 1º cyclus, die in het wetenschapslabo gingen werken..."*

Voor een andere onderwijzeres werd het conceptualiseren in wiskunde beter. Ze vertelt dat:

> *"wat de klas betreft, investeerde ik met Pascal vooral in materiaal. Want groepswerk, dat was al een gewoonte. Maar ik erken dat mijn praktijk er veel op verbeterd is. Cuisenaire bijvoorbeeld, dat was door hem. Ik wist uiteindelijk niets van Cuisenaire. Ik had in mijn basisopleiding wel wat gehad, en ik gebruikte het wel met de leerlingen, maar weinig, en bovendien was ik dit jaar ongelukkig omdat de school over bijna geen materiaal beschikte. Ondertussen was het met de tabel "waar wonen de getallen?" dat ik de eerste maal contact had met Pascal. Ja, ik had hem over die tabel horen vertellen, op een ervaringsuitwisseling tijdens een congres van de Moderne Schoolbeweging, en ik vond het idee fantastisch. Ondertussen verloor ik mijn aantekeningen, dus zei ik, Pascal, je moet dat van "waar wonen de getallen?" nogmaals uitleggen, en Cuisenaire kwam er achter aan. Ik herinner me dat ik volkomen paf stond van al wat je met de Cuisenaire-staafjes kan doen, en waar ik niets vanaf wist. Dus. Ik had de beginopleiding gehad, ik werkte met mijn leerlingen, maar de gedachtewisseling met Pascal was zo rijk, dat ik gelijk begreep dat ik het materiaal helemaal niet gebruikte waarvoor het bedoeld was. Nu denk ik dat ik, praktisch gezien, veel meer kan in een klas met materiaal om te conceptualiseren."*

Het komt ook geregeld voor dat we mensen zichzelf horen bevestigen in wat ze dachten juist te zijn, maar waarrond ze twijfels hadden. Wie enkele jaren in de praktijk staat schijnt te willen weten of zijn aanpak zin heeft. Het uitgangspunt van hun overwegingen is zichzelf overtuigen dat wat ze doen wel degelijk zin heeft. Dat is duidelijk in de volgende getuigenis, van iemand die oorspronkelijk

vooral op zoek was naar cursussen:

"Dat alles had veel te maken met mijn manier van zijn. En ik begreep dat mijn manier om de dingen te zien in de goede richting ging. Het was een bevestiging, want ik zag met Pascal, in alles wat we samen doen, hoe hij nota's bewaarde van onze gesprekken op grote vellen papier. En die bleven daar hangen, beschikbaar voor iedereen. Als we dan een andere dag terug samen waren, herinnerde hij ons aan wat we besproken hadden, en ik dacht dat die manier om de informatie voor te stellen goed werkt met volwassenen, dus zeker ook met kinderen, die bovendien zoveel andere dingen doen, met zoveel verbeelding en zoveel spelen tussendoor. En ik begon hetzelfde te doen in de klas, en je ziet het, de klas ziet er nu zo uit: alle muren vol met ideeën, resultaat van besprekingen, nuttig voor het dagelijks werk. Het laboratorium gaf me de zekerheid dat ik gelijk had met het vastleggen van wat ze me vertellen."

Dat is ook het geval voor wie meer jaren praktijk achter de rug heeft, zoals een andere onderwijzeres ons vertelt:

"Ik denk dat het meer een bevestiging is dat wat ik deed... hoe moet ik dat zeggen?... ik wilde mezelf bevestigd zien. Ik liep stage, ik werkte her en der, daarna gaan we van dingen afhaken in de loop van ons leven, en ik wilde weten ... op methodologisch gebied bijvoorbeeld ... ik wilde confirmatie. En ja, ik denk van wel, ik denk dat het overeenkomt met wat ik dacht, door met de ene en de andere te praten. Het laboratorium is in die zin een meerwaarde, want het zegt je duidelijk wanneer iemand er naast zit met zijn manier van werken, het laat je toe een stap achteruit te zetten en te kijken, en opnieuw te doen, en wanneer het werkt, ga je er echt op vooruit, en dan kan je andere dingen verbeteren. Voor mij was het echt een bevestiging dat je echt moet voortdoen en voortdoen, in de goeie richting tussen aanhalingstekens, nieuwe bakens uitzetten en je nooit neerleggen bij een bepaalde toestand."

Een monitrice gaat in dezelfde richting. Het leerlaboratorium veranderde haar leven niet, maar hielp haar de praktijk die ze als de hare beschouwde in een ruimere context te plaatsen. Wanneer het over de over invloed van het leerlaboratorium gaat, zegt ze:

"Ik denk dat in kleine dingen ... wel, ik heb reeds gezegd dat het niet omwille van het leerlaboratorium is, of omdat Pascal er werkt, waarvan ik denk dat hij een goede onderwijzer is, en van wie ik als persoon houd, ik denk dat hij op zijn plaats staat in het onderwijs, daar gaat het niet om, maar het is daarom niet dat

we hier werken zoals we werken, projectwerk of andere activiteiten. Met of zonder bezoeken aan het leerlaboratorium, we zouden altijd al op die manier werken. Maar dat het een hulp betekent, dat is zeker, om me te helpen een beetje verder te denken. Ik kan denken dat ik goed werk lever en toch verkeerd zijn, omdat ik steeds in mijn eigen kring rondloop. En dan denk je al snel dat jij juist bent en de anderen verkeerd, niet? En daar kan je uit die kring komen en zeggen kijk, dat is mijn ervaring: 'we doen dat zo en zo, en dat is goed, en dat is niet goed.' Soms met anderen gebeurt het dat wij denken dat we goed werk doen, en dan zie je plots dat die anderen op hun werkplaats nog betere resultaten hebben, door op een andere manier met dezelfde of een andere methode te werken, en dan besef je dat het niet is omdat het leerlaboratorium bestaat, dat je anders werkt, maar dat het helpt, dat is duidelijk!"

De laatste drie bijdragen maken duidelijk dat het leerlaboratorium, voor wie er elkaar ontmoet, een plaats en een tijd is waar "je kan nagaan of wat je doet goed of niet goed is". Dit gebeurt in groepsmomenten, normaal gezien bij ervaringsuitwisselingen, hoewel sommigen vermelden dat ze dit werk vooral beschouwen als een soort reflectie op hun eigen praktijk.

Zelfvorming en autonomie

Nadat Pascal het besluit nam terug te keren naar de klas en het door administratieve omstandigheden onmogelijk was een andere onderwijzer te detacheren, hadden we een discussie met de beleidsmensen van de gemeente, in verband met het al dan niet voortzetten van het leerlaboratorium. We argumenteerden dat het pedagogisch scenario dat het leerlaboratorium voorstelde ondertussen voldoende gedragen werd door wie er gebruik van maakten, wat ons toeliet het risico te lopen een deel van de dynamiek in handen te leggen van de groep, net zoals we dat in de klas doen.

Maar hier gaat het om werk met volwassenen, die ondertussen meer zelfvertrouwen kregen om hun werk kritisch te benaderen. Die kritische benadering maakte het mogelijk dat de groepen die in het leerlaboratorium samenkwamen gaandeweg een grotere autonomie verwierven en niet meer afhankelijk waren van een spilfiguur. Het lijkt ons interessant vast te stellen dat de discussiegroepen van kleuterleidsters en opvoedsters in aantal toenamen. Het lijkt ons ook interessant om vast te stellen dat de impuls die van het laboratorium uitgaat grotendeels gedragen wordt door wie er gebruik van maakt. En dat was voor ons, toen we drie jaar geleden het idee in de praktijk omzetten één van de kerndoelstellingen.

Het stemt ons ook tevreden te weten dat de onderwijsdienst van de gemeente op dit ogenblik niet meer twijfelt aan de waarde van het leerlaboratorium, nu is aangetoond dat het langzame proces van zelfvorming, gekoppeld aan vorming op maat, de laatste drie jaar meer invloed had op het werk in de "probleemgebieden" dan vorige pogingen om enkel met prefab-cursussen de opvoeders klaar te stomen voor een realiteit die ze vrezen.

De klas en de buurt[76]

Ik probeer in enkele woorden de buurt te schetsen, waarna ik zes jaar werk in vier korte flashes illustreer. Het gaat om een ervaring met als eindpunt het verdwijnen van de school als onafhankelijke eenheid. Over dezelfde school, nadat ze werd opgenomen in een scholengemeenschap hebben we het elders in dit boek.

De buurt

De buurt is gekend als 'Outurela e Portela'.
Outurela was oorspronkelijk een klein dorp niet ver van Carnaxide, op een tiental kilometer Lissabon. Het was gekend omwille van de graanmolens.
Portela da Ajuda, iets dichter bij Lissabon, bevindt zich aan de andere zijde van het riviertje Outurela.
Eind zestiger, begin zeventiger jaren groeiden rond Outurela en Portela in snel tempo sloppenwijken, gevolg van een belangrijke migratie van het binnenland naar de metropool. Na de Anjerrevolutie breidden de sloppenwijken zich snel uit, met de massale overkomst uit de ex-kolonies. De wijken zijn gekend als Barronhos, Salregos, Alto do Montijo en worden eind tachtiger jaren en gedurende het laatste decennium van de vorige eeuw omgedoopt in Encosta da Portela (Portela-heuvels), Patio dos Cavaleiros (Ridderpatio), Quinta de São Marçal (Sint Marçal domein). De sociale wijk Barronhos blijft Barronhos heten, en de mensen dopen de andere wijken prozaïscher om tot Ridderwijk en de wijk van de Blauwhelmen, omdat één of andere architect het een goed idee vond de sociale appartementsgebouwen op de hoogste verdieping en het dak met een soort blauwe golfplaten de bedekken.
De herhuisvesting is slechts gedeeltelijk voor de plaatselijke bevolking. Hele families worden naar andere sociale wijken overgebracht, terwijl twee andere erg bekende sloppenwijken in de randstad worden opgeruimd met overbrenging van de bevolking naar Outurela.
Het Europese URBAN-programma financierde enkele infrastructuren, zoals een jongerenclub, het voetbalschooltje, een nieuw buurthuis voor de vereniging van

de buurtbewoners, een plaatselijk bureau van de gemeentepolitie, de “*Casa do Parque*”, een opvangcentrum voor mishandelde kinderen en een groene zone. De jongerenclub, het voetbalschooltje en het plaatselijk bureau zijn ondertussen terug gesloten. Deel van de nieuwbouw vertoont duidelijke signalen van slechte constructie en verval. Vele muren zijn overdekt met graffiti. De zone van de molen in Portela is een voorbeeld van slechte herbouw, waar vandalisme duidelijk zichtbaar is.
De kinderen die met of zonder de toelating of het weten van de ouders grotendeels hun tijd op straat doorbrengen, waar ze gemakkelijk door een groep kunnen worden ingewijd in kleine delicten, hebben het moeilijk om over te stappen naar een ander werkmodel dat we in de beschreven periode eerst in één klas en gaandeweg in meer dan de helft van de school invoerden.

De school

De school bevindt zich in de bocht van een straat die met de uitbreiding van de buurt een belangrijke verkeersader werd, waar de automobilisten, grotendeels jonge buurtbewoners, slechts zelden hun snelheid aanpassen aan de omstandigheden. De verbreding van de straat en het rechttrekken van een andere bocht, aangekondigd als verbetering, maakten de situatie nog gevaarlijker: de voetpaden zijn erg smal, en dan nog slagen automobilisten erin met twee wielen op de stoep te parkeren, terwijl de gemiddelde snelheid nog toenam, nu de weg geasfalteerd werd. De voorziene parkeerplaatsen werden vooral in beslag genomen door achtergelaten auto's die gaandeweg afgebroken worden door de groepjes jongeren die door de straten slenteren, vooral tijdens de weekeinden.

Bijna alle kinderen op school wonen in de sociale wijk. Vele families zijn deels of volledig analfabeet. De kinderen spreken doorgaans gebrekkig Portugees, vermits het Creools de voertaal is in de buurt. Daarnaast is er een vrij grote Rom-gemeenschap. Doorgaans spreken de ouders Romani en Portugees, de kinderen Romani, Creools en Portugees.
De meeste families met kinderen op school hebben het moeilijk om het schoolleven van de kinderen te volgen, dikwijls niet uit desinteresse, maar omwille van communicatiebarrières, door de school veroorzaakt, zelfs wanneer het om het tweede of derde kind gaat. Vele families hebben het financieel niet erg breed, omdat ze van “combines” leven. Van de weinigen die over een beter inkomen beschikken is het duidelijk dat er bijna geen sprake is van culturele consumptie, zoals boeken of educatief speelgoed, wat niet wil zeggen dat er geen belangstelling bestaat voor wat er op school gebeurt. Zoals we verder

verduidelijken, was aanvankelijk een van de bekommernissen, de oudervergaderingen interessanter te maken, zodat de mensen hun vrees of afkeer voor contact met de school konden overwinnen.
De school was indertijd gekend als EB1 Outurela e Portela, tot de druk van Europa tot rationalisering van de staatsbegroting zo groot werd dat er te pas en te onpas scholengemeenschappen worden gemaakt, en dat ook deze school werd ingevoegd in zo'n groep. In de beschreven periode daalde het aantal aanwezige vastbenoemde onderwijzers op school van 6 op 20 naar 1 op 20. De anderen zijn vervangers die jaarlijks de openstaande plaatsen opvullen[77] van de vast benoemden gedetacheerd naar andere diensten.

Zes jaar in vier flashes

Flash 1

Een klas van het tweede leerjaar organiseert zich intern, en bouwt haar pedagogisch scenario uit, waarbij kinderen en onderwijzer de protagonisten zijn. De interne organisatie laat toe om inzicht te verwerven op de externe structuren. Het is goed om twee projecten expliciet te vermelden: 1) een onderzoek eindigend op een verzoek aan de gemeente, dat anderhalf jaar later uitmondt in de aanleg van verkeersdrempels voor de schoolpoort en 2) een aantal interviews met lokale winkeliers, gebundeld in een boekje dat daarna aan alle geïnterviewden wordt geschonken en gespreksstof wordt bij de plaatselijke warme bakker, waar de onderwijzer ook zijn brood koopt.
Deze projecten zullen er tegelijkertijd langzaam een andere klas bij betrekken. En ondertussen publiceert de klas één klaskrant per maand.
In hetzelfde schooljaar worden leerkrachten uitgenodigd om hun verplichte jaarlijkse bijscholing op de school te concentreren, in plaats van uiteenlopende cursussen te volgen. Er wordt gekozen voor een cursus die over de pedagogische relatie handelt. Het is overduidelijk dat de communicatiestoornissen hun oorzaak vinden in angsten, zowel van het onderwijzend als niet-onderwijzend personeel van de school, nog meer dan van de kinderen en hun familie. Er worden afspraken gemaakt om *bruggen te bouwen*, bewust van het feit dat de eerste stap door de personeelsleden moet gezet worden.

Flash 2

De klas, nu in het derde leerjaar, maar met dezelfde onderwijzer, heeft ondertussen twee “medeplichtige” klassen voor haar buitenactiviteiten. Een bezoek aan de dierentuin is het begin van een langlopend project dat 37 kinderen omvat en 2 onderwijzers rond actuele problemen, zowel in verband met het

milieu, als in verband met racisme (gevolg van een gesprek over evolutieleer). Dit werk nodigt uit tot het publiceren van een eerste speciale krant. De tentoonstelling die volgt op het werk wordt erg geapprecieerd door een groot deel van de ouders, die door de onderwijzers op alle mogelijke manieren werden overtuigd aanwezig te zijn op de voorstelling. Aan de deur van de school wordt er de volgende weken heel wat afgepraat tussen wie aanwezig was en wie niet.

Enkele weken later worden weer afspraken gemaakt tussen twee klassen, ditmaal om een heuse tentoonstelling op te zetten met als onderwerp “Rondom ons...”. De tweede speciale klaskrant is tegelijkertijd de catalogus.

De klas blijft maandelijkse kranten publiceren en wordt daarom langzamerhand attent voor wat in andere kranten en nieuwsberichten wordt verteld. Dat is het begin voor het elders uitgeschreven solidariteitsproject met Afghaanse vrouwen[78]. De hele gemeenschap wordt erbij betrokken. Het wordt de aanleiding om de eerste klaswebstek van de school op te zetten, en er komt uiteraard nogmaals een speciale klaskrant van de pers. Deze wordt verkocht ten bate van de clandestiene scholen in Afghaanse dorpen. De moeders van de kinderen zijn medeverkoopsters tot in het bedrijf waar ze werken toe. De lectuur van het boek van Daniel Pennac[79] “*Het oog van de wolf*” zal gaandeweg de gehele school betrekken bij een eindejaarstentoonstelling van gerealiseerde projecten, zodat het ganse gebouw langzamerhand tot een expositieruimte omgevormd wordt. “Het oog van de wolf” wordt als toneelstuk opgevoerd.

Ondertussen had de onderwijzersploeg in het begin van het schooljaar de resultaten van de eerste nationale testen grondig geanalyseerd. Er werd besloten dat, gezien de resultaten op school, de voortdurende vorming over wiskunde zou handelen. Op het einde van het jaar wordt een document gepubliceerd dat weergeeft hoe elkeen met de kinderen logica en vraagstukken doornam.

Flash 3

In het begin van het volgende schooljaar bespreken de onderwijzers samen hoe elk klascurriculum en het schoolproject[80] zullen worden uitgeschreven. Het schoolproject voorziet dat de klascurricula maandelijks besproken worden, waarbij de lerarenvergadering telkens in een ander klaslokaal zal plaatsvinden, zodat de gastheer of -vrouw als eerste zijn of haar project kan uitleggen en staven met wat de kinderen reeds realiseerden. Op die manier kan iedere onderwijzer van dichtbij het pedagogisch scenario observeren van zijn collega's. Het tweede deel van de vergadering laat iedereen vrij toe om vragen te stellen en tussen te komen over zijn eigen klascurriculum. Vijf klassen stellen een pedagogisch scenario voor dat op vele punten identiek is. Het zijn voorstellen gebaseerd op

projectwerk, waarbij er veel aandacht wordt besteed aan wat er rond de school gebeurt. De oudervergaderingen waarbij de kinderen zelf deelnemen en hun werk voorstellen, of vragen stellen aan de volwassenen, worden steeds frequenter. Enkele moeders beginnen met wat een oudervereniging zou moeten worden, gesteund door de bemiddelaarster tussen school en buurt, voor één jaar aangesteld door het ministerie van onderwijs.

De groeiende verbondenheid tussen ouders en schoolpersoneel wordt duidelijk tijdens de organisatie van een soort opendeurdag in de paasvakantie, met het doel geld te verzamelen voor een pedagogisch project. Dit zal dan weer tot gevolg hebben dat er op het einde van het schooljaar een soort minikermis volgt, met veel specialiteiten uit Cabo Verde om te eten en te drinken. De onderwijzers van de vierde jaars hebben het druk omdat veel ouders hun bezorgdheid uitdrukken over wat volgt, nu de lagere school volgens het Portugese systeem gedaan is en de kinderen overstappen naar een school waar ze vakleraars zullen hebben.

Ondertussen zorgen de goede resultaten die we hadden met de interne vorming rond wiskunde ervoor dat dit jaar taal als thema wordt gekozen. Er wordt ook gedurende vier maanden gewerkt met een specialiste in Creools, die de onderwijzers helpt begrijpen op welke manier het Creools het Portugees van de kinderen beïnvloedt, wat aanleiding geeft tot heel wat taalverwarring. Het helpt een aantal misverstanden uit de weg te ruimen als zouden de Kaapverdische kinderen minder bekwaam zijn om te schrijven en te spreken.

De vormingssessies eindigen opnieuw met een geschreven document waarbij iedereen aantoont welke activiteiten werden ontwikkeld in de klas van elk van de deelnemende onderwijzers.

Maar dit jaar ondervinden we ook wat het betekent om geen vast lerarenkorps te hebben. De meeste onderwijzers zijn per jaar aangenomen en komen dus niet terug, terwijl recente nieuwelingen zich slechts moeilijk kunnen integreren in de school. Er wordt gedacht aan een soort permanente vormingsruimte binnen de school.

Flash 4

Dit jaar heb ik geen klas, maar ben ik lid van het schoolbestuur en kan ik van dichtbij en individueel de verschillende klascurricula begeleiden. De vormingsruimte die de school inrichtte en bestemd is voor alle volwassenen, is geen documentatiecentrum waar je kan komen ophalen wat je nodig hebt. Het is eerder een denk- en experimenteerruimte waar ideeën voor toepassing in de klas onder elkaar kunnen worden uitgetest. De klasprojecten worden nog steeds maandelijks besproken, telkens in een ander klaslokaal. De voorstelling van wie

ontvangt is steeds de basis om de andere klascurricula te bespreken.
Er bestaat nog altijd een sterke band met de buurt, waarbij de school een opendeurpolitiek voert, met om het even welke vader of moeder. Maar ook elke leerling weet dat er altijd iemand van het schoolbestuur tijd heeft om te luisteren naar wat hij of zij te vertellen heeft. Het werk van de collega's die gehandicapte kinderen steunen verloopt tegenwoordig in de klas, samen met de klastitularis.
Het opstarten van de kleuterschool, met twee kleuterleidsters die zich snel inwerken en een heel goede relatie uitbouwen met de Rom-moeders wordt al snel door iedereen gezien als een meerwaarde. Het zijn de kleuterleidsters en de enkele overblijvende onderwijzers van vorige jaren die de initiatiefnemers zijn voor het opzetten van kleine tentoonstellingen en een grote schooltentoonstelling op het einde van het schooljaar.
Een deel van het werk, gepland binnen de beschikbare vormingsruimte zal erin bestaan een groep pas verhuisde kinderen met een lang verhaal van schoolmislukking en disciplinaire problemen doorheen hun eigen geschiedenis in de geschiedenis op te nemen: ze vertrouwd te maken met schrijven en lezen vanuit hun eigen verhaal en ervaringen en ze dus uit de pré-historie te halen en een echte geschiedenis te geven. De steun komt van een onderwijzeres zonder klas die bij ons op school terecht kwam en van twee onderwijzeressen die deel uitmaken van het benoemingskader van het district, die onze school expliciet als eerste keus vermeldden en – gezien de reputatie van de school – ook meteen geplaatst werden. Andere allianties bestaan uit twee Rom familievaders en twee Kaapverdische moeders en vaders die in zekere zin de bemiddelaarster vervangen die ondertussen niet meer werd aangesteld.

Geen “happy end”

Ondertussen duiken er ook nieuwe problemen op. Enkele net afgestudeerde collega's, niet gespecialiseerd in de eerste cyclus, maar met een eigenaardige vakspecialisatie tonen zich slecht op hun gemak in het ‘monodocentsysteem’[81]. En de vormingsruimte lijkt soms meer op een normaalschool klas dan op een plaats waar collega's samen van gedachte uitwisselen.
Bovendien is het de eerste keer dat het breekbare evenwicht tussen wie al op school werkte en wie nieuw is, verbroken wordt. Meer dan twee derden van de leerkrachten zijn nieuwkomers en dat beïnvloedt uiteraard de uitvoering van het schoolproject.

Maar de doodsteek aan de dynamiek in opbouw komt van het Ministerie, globaal bezorgd door de hoge percentages schoolverlaters maar totaal onkundig van wat

in een bepaalde school gebeurt: er moet gerationaliseerd worden, en vermits er een algemeen gevoel is dat onderwijzers beter zullen werken als ze beheerd (of beheerst?) worden door leerkrachten van het voortgezet onderwijs, is de beslissing niet ongedaan te maken: de school moet opgenomen worden in een scholengemeenschap, gestuurd door een directie die hoofdzakelijk ervaring heeft in het voortgezet onderwijs. Wie nog overbleef van de oorspronkelijke ploeg is totaal ontmoedigd en bijna iedereen vraagt om overgeplaatst te worden naar een andere school. De commentaren zijn bitter: "niets van wat we doen is erkend, het loont de moeite niet, laat zitten..."

En wat was, bestaat niet meer. Na vier jaar is het duidelijk dat de administratie en de bureaucratie de pedagogie overwonnen. Maar vermits we al wisten dat de coöperatieve klas niet in kit geleverd wordt en dat IP geen model is, bestond opnieuw de uitdaging om te werken daar waar we nog altijd meester zijn: in de klas[82].

3. De coöperatieve klas wordt niet in kit geleverd.

"Ieder jaar moet ik scholieren weer omvormen tot kinderen."

Fernand Oury

De slag om het materiaal

De verleiding is groot om zich als onderwijzer-ambachtsman vooral bezig te houden met het vervaardigen van materiaal. Alle moderne schoolbewegingen hebben de fase gekend, wellicht geërfd van de Nieuwe Schoolbeweging en van pedagogen zoals Washburne (Winnetkaplan) en Parkhurst (Daltonplan) waarbij enthousiaste jonge en minder jonge leerkrachten steekkaarten maken, projectboekjes samenstellen, materiaal uit de "*echte wereld*" aanpassen (de schoolradio, de schooldrukpers, de schoolfilmprojector) of handboeken verwerken tot fiche-pakketjes.

We herinneren ons hoe we, in het begin van de Appeltuin, de schokdempers van Martiens auto bijna om zeep hielpen, toen we enthousiast proefdrukpersen en letterkassen gingen ophalen bij een drukker in Brussel die op offset overschakelde. Hoe we zaterdagen besteedden aan het aanmaken van steekkaarten voor de onderzoek-hoek.

De onderwijzer-ambachtsman is terecht fier op zijn didactisch materiaal dat hij voor zijn leerlingen aanmaakte. Het is leuk om te zien dat de kinderen gemakkelijker leren, minder afhankelijk zijn van de volwassene. Dat brengt de onderwijzer-ambachtsman ertoe om ook wat organisatie-instrumenten uit te werken: collectieve en rotatie verantwoordelijkheden, een collectieve klasagenda om het werk te organiseren, enkele publieke journaals waar iedereen zijn eigen productie kan in aantekenen.

Het gevaar is reëel dat we als onderwijzer-ambachtsman op onze lauweren gaan rusten, eenmaal alle nuttig materiaal is verzameld. We zullen nog wel nieuw materiaal inpassen, we zullen de drukpers door de tekstverwerker vervangen, we zullen geneigd zijn om steekkaarten en e-learning conceptueel te vergelijken.

Dat alles maakt dat we het facet van de onderwijzer-intellectueel dreigen te verwaarlozen. Waar dient al dat materiaal uiteindelijk voor? Om de kinderen gelukkiger te maken? Om ze beter te laten leren? Om ze zich beter te laten voelen in een wereld waar macht en machthebbers sterk gescheiden wordt van onmacht en niet-machthebbers? Is het niet zo dat we ons zó bezorgd maken om wat we afschilderen als belachelijke routines en werkmateriaal van de "traditionele

school”[83] dat we er niet bij stil staan, dat we enkel een veranderde versie van die “traditionele school” aandienen. Op zichzelf niet gek, zoals we onder de volgende titel getuigen, wanneer we het hebben over hoe een onderwijzer zijn leerlingen hielp bij het rekenen met Cuisenaire-materiaal.

Hoewel... het lijkt ons dat die onderwijzer het materiaal gebruikte niet enkel omdat hij bekommerd was om de rekenkunde van de kinderen, maar ook omdat hij de kinderen wilde wapenen om “beter te begrijpen”.

En dat lijkt ons één van de bekommernissen te moeten zijn van de onderwijzer-intellectueel: hoe de kinderen helpen om te begrijpen wat rondom hen gebeurt en meer vat te krijgen op de gebeurtenissen, er invloed op te kunnen uitoefenen. Hoe kinderen zichzelf laten overstijgen, of zoals Albert Jacquard het stelt, *educere* te verkiezen boven *educare*.[84]

In de getuigenissen die in dit hoofdstuk volgen, hopen we aan te tonen dat we het werk op school en de inhoud van het programma belangrijk vinden en op een verantwoordelijke manier proberen aan te pakken, zonder echter uit het oog te verliezen dat we een onderliggende doelstelling hebben die ons belangrijker lijkt dan goed materiaal ter beschikking te stellen enkel omdat we van goed materiaal houden. Die doelstelling is de kinderen aan te sporen om actief tussenbeide te komen, situaties te analyseren en aan te passen, in functie van collectieve beslissingen. Het is er ons om te doen het materiaal ten dienste te stellen van de groep die onderzoekt, afweegt en beslist. Omdat alle kinderen het democratische recht hebben om hun eigen leerproces in handen te nemen, niet voor de ultieme concurrentieslag, maar om collectief te reageren vanuit een situatie van niet-machthebber en te ontdekken dat ook macht een relatief begrip is.

De getuigenissen opgenomen in het volgende hoofdstuk hebben de bedoeling deze gedachte te illustreren.

Opleiding met leercontract ... en de staafjes van Cuisenaire.

De jonge mensen die in een leercontract-opleiding terechtkwamen leken wel de verzameling van allen die in het basisonderwijs struikelden over breuken en procentberekening. Georges Cuisenaire (1891 – 1975), onderwijzer in het kleine stadje Thuin, geconfronteerd met dit probleem, zocht en vond een oplossing, die later geniaal zou blijken: de Getallen in Kleuren. Zoals bekend, gaat het om een verzameling staafjes, van 1 tot 10 cm lang, elk met zijn eigen kleur en een vierkant dwarsprofiel van 1 cm^2. Dankzij de bemiddeling van een Waalse collega, was het Cuisenaire zelf die, samen met een groep kinderen, de toepassingsmogelijkheden van het materiaal demonstreerde aan een groep

pedagogisch adviseurs.
Misschien leek het te eenvoudig, te kinderachtig, om vlot ingang te vinden in de opleiding met leercontract (14- tot 18-jarigen, later pas vanaf 16 jaar).
De zoektocht naar een onderwijzer in Vlaanderen, bekwaam en beschikbaar om het didactische hulpmiddel uit te proberen bij ons publiek, voerde ons naar Oostvleteren, waarvan de westelijke tegenhanger bij bierkenners meer bekendheid geniet.
Je werd er vriendelijk ontvangen door Joseph Doise, die akkoord ging om een groep adviseurs van de pedagogische dienst uit te nodigen naar zijn klas, derde en vierde leerjaar. Het zou gebeuren op een vrije namiddag. We waren tijdig op de afspraak. Tijdens het verkennend gesprek met onze gastheer, speelden en ravotten de kinderen op de speelplaats van de plaatselijke basisschool. Het gaf helemaal de indruk van een gewone schooldag; je was verbaasd over hun talrijke opkomst. De staafjes, verklaarde meester Doise, werden nog maar zelden collectief gebruikt; de kinderen kenden het materiaal en werkten ermee wanneer ze het nodig vonden. Aan de zijkant van elke lessenaar had hij dus een sigarenkistje vastgenageld met daarin het grijpklare materiaal. Het tweede wat je opviel, was de enthousiaste bereidheid van de kinderen om in te gaan op de voorgestelde oefeningen. Op een bepaald moment wees de onderwijzer ons op het belang van het inzicht in getalfamilies. Hij stelde de kinderen voor om zoveel mogelijk combinaties te verzinnen waarvan het resultaat 36 was. Het begon eenvoudig met (40 – 4), (30 + 6), (9 x 4), (6 x 6), allemaal nogal voorspelbaar. Maar daar kwam verandering in toen de leerkracht voorstelde om het ook eens met grotere getallen te proberen. Even vlot werd op het bord genoteerd (12 x 3), (18 + 18), (72 / 2), toen iemand op de proppen kwam met (108 / 3), maar het jammer vond dat het niet ging met 100:
– Mag het ook 'ongeveer' zijn, vroeg hij.
– Probeer maar, zei meester Doise.
– Wel, 36 is toch ongeveer de twaalf 33sten van 100 ?
Wij, de toeschouwers, moesten even natellen ...
– Hoe vond je dat ?
– Wel ... we hebben gemeten dat 33 cm ongeveer 1/3 is van 1 m, dus is 3 ongeveer 1/33 van 100, dus is 36 ongeveer twaalf 33sten van 100.
Wellicht knapper dan de middelmaat, toch was deze 10-jarige jongen geen uitzondering in de klas.
Iedereen ging vlot om met het analyseren van vraagstukken, had een goed begrip van procentberekening en inzicht in het werken met breuken.

In een nagesprek vertelde meester Doise, dat hij ooit aan een groep leerlingen die het hoger middelbaar onderwijs beëindigd hadden, volgend vraagstuk voorlegde:

> *Ik fiets van hier naar Brugge in 2 uur en een kwart. Hoeveel weg heb ik afgelegd na 2 uur?*

Praktisch niemand vond het antwoord; velen waren van oordeel dat het vraagstuk onoplosbaar was omdat de totale afstand in kilometer ontbrak. Voor de kinderen uit zijn klas was het eenvoudig. Ze zagen al vlug dat de tijd kon opgedeeld worden in delen van een kwartier, 9 in het totaal. Dus op 2 uur of 8 kwartier, heb je 8/9 van de weg afgelegd.
Hij vertrouwde ons ook toe dat hij in de klas slechts de meetinstrumenten gebruikte die de kinderen kenden van thuis; voor de lengtematen was dat de dubbele vouwmeter:

> *“Als ze daar vlot kunnen mee omgaan, dan weten ze wat de beperkingen zijn van nauwkeurig meten en hebben ze later geen moeilijkheden met begrippen als 'op een cm (of een mm) na' of 'rekening houden met een foutenmarge', variërend volgens de gemeten afstand.”*

Meester Doise, aan wie we hier met dankbaarheid terugdenken, is helaas niet lang in de gelegenheid geweest om zijn talent aan te wenden bij de leerlingen met leercontract. Enkele maanden later werd hij ziek en overleed na een ernstige chirurgische ingreep.

Drie getuigenissen uit de praktijk

Mark's verhaal[85]

September

September 1982. Vanaf vandaag zullen we wekelijks samenkomen in een vormingsinstituut. We, dat zijn 13 leerjongens eerste jaar, dus gemiddeld 15 jaar oud, en hun leerkracht.
Door een administratief misverstand gaat de les niet door tijdens de eerste week. Er werden verkeerde data doorgegeven en de helft van de groep, waaronder de leraar, is er niet. De leerlingen van de andere helft leren elkaar kennen in de bar van het instituut..
De week daarop zijn we allemaal verenigd. We vormen een kring in een lokaal dat slechts deeltijds voor ons bestemd is. Ook andere groepen gebruiken het, wij hebben recht op 3 m^2 kast in een ander lokaal.
We stellen ons aan elkaar voor. Luc, Johan, John en Wim hebben veel plezier bij

hun verhaal over vorige week. Ze hebben pinten zitten hijsen tot ze liederlijk zat waren. Johan en Luc, die in de horeca werken, hebben blijkbaar zakgeld met hopen en hebben duchtig getrakteerd. We spreken over wat ieder aan zakgeld heeft[86]. Marc is jaloers. Hij heeft alleen de leervergoeding - die hij afgeeft aan zijn ouders in 'ruil' voor 100 Fr. zakgeld - en moet daarvoor vele uren per dag werken bij de bakker. De anderen beweren dat het bij hen ook zo is. Ze bieden in werkuren tegen elkaar op.
Ik stel voor om die dingen over onszelf op te schrijven om elkaar beter te leren kennen. Marc vindt dat als hij de anderen in de beroepsvorming ziet en dan nog eens in de algemene vorming en dan soms nog op café, dat opschrijven dan echt niet nodig is. Ik suggereer dat wat we op die manier over onze groep noteren, ook voor anderen kan interessant zijn. "*Voor wie dan wel?*" "*Voor de andere groepen hier, eventueel voor andere groepen in andere centra*".
Ze zijn niet erg overtuigd. Ik toon hen millimeterpapier dat ik meebracht: "Hierop kan je de gegevens tekenen, zonder dat je moet schrijven".
Erik ziet daar wel iets in en vraagt me hoe dat gaat. Pieter (elektricien) weet dat je blokjes kunt tekenen of een lijn. Erik wil dat wel proberen voor de werkuren. Hij vraagt aan iedereen hoelang hij werkt[87]. Pieter duidt hem aan hoe hij de uren kan aanbrengen en de namen. Sommigen kijken mee, anderen wachten af. John vindt het wel plezant. Eén werkt, de anderen doen niets. "*'t Lijkt de gemeentedienst wel!*"[88]. Tegen de pauze is de groep geanimeerd aan het commentaar geven op het werk van Erik en Pieter. "*Waarom zet je die rooie bollen bij elke naam?*" "*Omdat je zou zien hoeveel iedereen werkt, uil!*" "*Je hebt de meester er niet opgezet.*" "*Meester, hoeveel uren werk je per dag?*" *"Wat is je naam?*" Ze schrijven het erbij.
Na de pauze willen anderen ook wel zoiets doen. We bespreken werkopdrachten. We zullen gegevens over de groep verzamelen in verband met zakgeld, gezin, bedrijf waar ze werken, roken, vormen van uitgaan en de woonplaats van ieder van ons.
Marc "werkt" mee aan de grafiek 'Met hoevelen werk je in het bedrijf?' Hij tekent zijn eigen gegevens. Voor de rest constateert hij hoeveel gelukzakken er zijn die minder werken dan hij.
Uit onze enquête leren we nog dat Marc uit een gezin met 7 kinderen komt. Hij vertelt erbij:
"Ik ben de jongste, we hebben allemaal een leercontract gehad![89]" Verder wenst Marc zich in de enquête over wonen een villa met tuin en zwembad toe[90]. Marc beweert als enig uitgaansleven het café te hebben, hij voetbalt ook: hij zit in de spionkop van een grote West-Vlaamse ploeg.

Bruno heeft een onderzoek gedaan naar het rookgedrag. Na enig schatten en cijferen met behulp van een rekenmachine stelt hij vast dat 38% niet rookt, 38% veel rookt en 23% af en toe rookt. Samen 99% dus. Het laatste procent is in de schattingen en afrondingen verdwenen. Hij tekent van zijn bevindingen een diagram. Zoals hij vroeger moet geleerd hebben maakt hij een vierhoek, verdeelt die in cm^2 en trekt er 2 lijnen in met als resultaat:



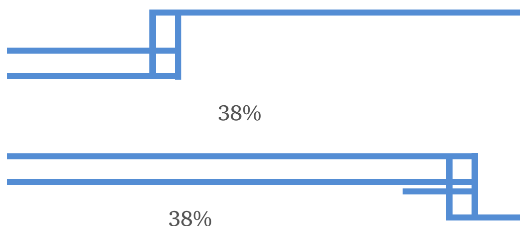
Bij de voorstelling zegt Marc: “Je kan der niets van! Die ene 38% is groter dan die andere.” waarop Bruno: “En dan ?” Marc past met een stukje karton de grafiek aan. “Zo, da's beter,” beweert hij.

De grafiek ziet er nu zo uit:



We pakken het probleem samen aan. Waarom die hokjes tekenen ? “*Omdat de vroegere meester heeft gezegd dat je dat zo kon doen. Da's gemakkelijker, zei hij, dan in een cirkel.*” Pieter denkt dat je evenveel hokjes moet hebben als %. Dus stelt iemand voor een vierkant met 99 hokjes te tekenen. Al snel blijkt dat je met 99 hokjes geen vierkant kunt maken. Dan ontdekt Alain (Franstalig) dat in % 'pour cent' zit. Zou je het niet kunnen met 100 hokjes?





Bruno telt. Het kan We zetten de getallen erin (zie vorige bladzijde). Maar nu is er een hokje over. Da's niks, vindt Marc, 't ziet er toch al veel beter uit. Waarop John magistraal repliceert : "*Ja maar Marc, als je een brood bakt, moet het er niet alleen goed uitzien, 't moet ook nog te eten zijn !*" Waarop Marc: "*Maar 't is toch geen brood hé...*"
We hertellen Bruno zijn bevindingen. Blijkt dat we tweemaal 38,46 (5 op 13) hebben en éénmaal 23,07 (3 op 13) Erik stelt voor: 2 X 38,5 nemen en 1 x 23. Dan kom je aan honderd.

En Marc fier: "*We hebben het gevonden, hé meester!*"

September (vervolg)

Tijdens de zomer had ik met een collega in een ander centrum afgesproken dat we zouden proberen een correspondentie op te zetten tussen onze 2 groepen (hij heeft een 3de-jaars groep). Hij zit in Oost-Vlaanderen. Enige ruggespraak met de centra-directeurs leerde ons dat we voor de leertijd over enkele weinig gebruikte videorecorders konden beschikken.
Bij de afronding van het project 'Wie zijn wij', stelde ik die correspondentie voor. We zouden het project kunnen gebruiken. Verdeeld enthousiasme. Sommigen vinden het wel leuk. Anderen: "We kennen die gasten niet, laat dat zo !" "Moeten we dan wéér schrijven ?" Dan: "Zitten er ook meisjes in die andere klas ?" Sommigen vinden het dan plots ook wel leuk. Enkelen zeggen "Je doet maar hé meester..."
Ik vertel dat we voor de correspondentie ook eventueel gebruik kunnen maken van de videorecorder. Mogen ze dan zelf filmen? Mogen ze zeggen wat ze willen?
We spreken af :

- Niemand is verplicht om aan die eerste brief mee te werken .
- We sturen ons project '*Wie zijn wij*' op met de vraag dat ze het nadien terugsturen.
- Iedereen kan zich voorstellen op de video, ook als hij niet wil schrijven.
- De meester zorgt voor de verzending van het pakje.
- Het geld wordt door iedereen samengebracht. (We moeten elk 10 fr. betalen. Het

overschot zal bewaard worden voor volgende brieven.)

We beginnen aan het filmwerk. Marc steelt de show. Hij brengt een demonstratie van obscene gebaren die in alle mogelijke houdingen worden gegeven voor de camera. De anderen reageren verdeeld. Sommigen zijn op hun ongemak, sommigen lachen zich een ongeluk. Na elke nieuwe vondst werpt Marc een schuine blik in mijn richting. Na de opname steek ik de cassette in een envelop, samen met het andere materiaal. Marc: "*Wat ga je doen meester?*" "*Opsturen, dat was toch de bedoeling?*" "*Ja, maar, met alles d'erop?*" "*Iedereen heeft zich toch voorgesteld zoals hij het zelf wilde?*" "*Ja maar, is het voor echt?*" "*Wat bedoel je? Hebben we hier al iets afgesproken dat niet voor echt is?*" De groep gniffelt. Marc is er niet erg gerust in. De cassette vertrekt, samen met ons werkstuk.

Oktober

Twee weken later komt Marc op de praatronde met een wild verhaal over de "zakkenvullers". Zijn grootmoeder[91] was met een reisorganisator op dag-uitstap geweest. Ze hadden onder meer een showroom van een fabriek van huisraad bezocht, en daar hadden ze haar volgens Marc serieus afgezet. We begrepen niet goed waarom hij er zich zo overdreven druk over maakte. Uiteindelijk stelde John voor om ook eens zo'n trip in elkaar te zetten. Marc is wild enthousiast. "Maar ik ga niet mee," zegt Pieter. John verduidelijkt: "Nee, ik wil zeggen dat maken, precies of wij de baas zijn." Hij kijkt naar mij "De baas van zo'n autocar-spel, bedoel ik".

We spreken af :

- Marc en John zorgen voor voorbeelden
- Pascal (de meester) zorgt voor een kaart van West-Vlaanderen
- Iedereen brengt één tijdschrift mee om er illustraties uit te knippen
- Alain, Bruno, Marc, Pieter en Erik brengen een schaar mee (en de meester zorgt voor enkele reservescharen)
- Johan en Wim telefoneren naar een autocar bedrijf om de prijs te weten van een bustrip.
- Wie bij een restauranthouder werkt, zal informeren hoeveel een groepsmaaltijd voor 50 personen kost.

De week daarop heeft ieder die iets beloofd had, het ook mee, Iederéén (!) heeft minstens één tijdschrift mee, waaronder uiteraard enkele Playboys en Kwiks. Ontlokt aan Erik de opmerking: "*Goan junder noa de blote wuven e toer maken*?"[92]
We zullen in groepjes werken, Marc, Gerrit, Bart en John zullen samenwerken, De groepen kiezen een bezoek uit aan een stad. Voor de groep van Marc wordt dat

Brugge; daarnaast zullen ze een bezoek brengen aan de steenbakkerij van Kortemark; ze beginnen aan de prijsberekening:

Voor 50 personen :

De bus:	219 Fr. per persoon
De gids in Brugge:	50 Fr. per persoon
Het middagmaal:	250 Fr. per persoon
Het cadeau (want dat is altijd voorzien): een fles wijn en een tros druiven	200 Fr. per persoon
De entree in de danszaal 's avonds	60 Fr. per persoon
Totaal:	979 Fr. per persoon

Ze zitten met de handen in het haar. Op de voorbeeldkaarten die ze mee brachten is de prijs nooit hoger dan 400 Fr. Ze hertellen en vergelijken. Twee andere groepen komen tot dezelfde conclusie (de vierde heeft het eenvoudiger opgelost: ze stelden een prijs vast, zonder de kosten te berekenen.,.)

Wim stelt voor om eens de prijs te berekenen van zo'n folderreis, ze weten toch ongeveer hoeveel de bus en de maaltijd kost, de rest kunnen ze schatten, op die manier stellen we vast dat zo'n reis steeds ongeveer het dubbele kost van wat opgegeven staat. Wat Pieter doet zeggen: “Ze hebben misschien cars voor 100 mensen”.

Bruno (van de procenten) meent dat de rest betaald wordt door wat de mensen extra kopen. Er is immers altijd een bedrijfsbezoek vermeld op de folders. "*Ja maar, zegt Marc, dat kan niet, want de winst op wat ze verkopen zou dan wel heel groot zijn*"

Bart (die nooit aan dergelijke discussies meedoet) vindt de oplossing, Hij heeft de foldertjes nog eens nauwkeurig bekeken. Daar staat op dat de reiskosten voor een deel betaald worden door een firma. Bovendien meestal door dié firma die ook producten te koop aanbiedt. Het probleem is opgelost, Eigenlijk zijn die reisjes in de eerste plaats een reclamestunt. Met een gerust hart kunnen we dus onze prijs drukken. Onze reisjes kosten ook 390 Fr. en de firma betaalt de rest.

Bij de nabespreking merkt John nog grinnikend op dat hun steenbakkerij er wel niet veel zal uithalen. Wie koopt er nu in godsnaam stenen op zo'n reisje. Marc: "*En toch vindt ik dat schandalig. Ze weten dat ze zo oude mensen 't geld uit hun zakken kunnen kloppen*".

Bruno merkt op dat je nooit verplicht bent om te kopen. “*Ja maar,* zegt Alain, *als er één koopt, dan kopen de anderen mee*”. En Marc nog: “*In elk geval vond ik dat hier plezanter dan dat gelul over wie dat we zijn dat we naar die vreemde luizen*

opstuurden".

November

De correspondentie is terug. Of liever, we kregen een ander soort cassette opgestuurd, omdat ze ginds in Oost-Vlaanderen een ander soort opnameapparatuur hebben. Met enig gepruts kunnen we toch de juiste afspeler aan de T.V. koppelen.

De Oost-Vlamingen vonden ons werkstuk goed. Wel vonden ze dat er in de groep een rare kwast zat. Marc kijkt naar het plafond..

Ze vragen meer uitleg over de streek. Waar woont Alain nu precies? In Frankrijk of in België? H. is toch een Vlaamse naam? Dan vertellen ze over hun werk. Ieder zegt waar hij werkt. Het zijn bijna allemaal mecaniciens, enkele kapsters ook. Met ongelovige oren hoort Marc dat ze om 17 uur ophouden in de ateliers, terwijl de kapsters ook vrij regelmatige werkuren hebben. Zij, ginds, vinden dat de jongens aan de kust wel brute pech hebben als ze zo lang moeten werken.

Na de video barst de discussie los. Zij, daar, hebben het gemakkelijk, zo mooi hun uurtjes kloppen en gedaan. Terwijl wij hier... Het gesprek dat volgt is zeker geen reclame voor de leercontracten-opleiding. Pieter (de elektricien die ook vaste uren heeft) vindt dat het toch nog beter is dan heel de dag je broek verslijten op school. Waarop Erik vindt dat het op deze school hier nog niet zo slecht is.

Marc zucht. Dan ontploft hij: "*Meester, is dat normaal dat ze daar minder moeten werken dan hier? Kan jij daar niets aandoen?*" Ik leg uit dat ik geen patroon of baas der patroons ben. Johan zegt dat z'n pa gezegd heeft dat de léretaris (of zo iets) de grote baas is[93].

"*Wie is dat dan?*" vraagt Marc. "*Awel, die waar je je contract bij gaan tekenen bent*". Het voorstel groeit. Wim geeft er vorm aan. Zou '*dieje vent*' (Wim is van Antwerpen) niet in de klas kunnen komen ?

We zullen hem opbellen. Tijdens de pauze gaat John (die het goed kan uitleggen!) met de hulp van de secretaris van het centrum de leersecretaris opbellen. Of die even in de klas zou willen komen om uitleg te geven over hun leercontract.

Fier komt hij na de pauze aankondigen: "*'t Is in de chakosse!*"[94] Hij komt volgende week. Ze zullen elk voor zichzelf opschrijven wat we willen weten van hem.

Het lijstje van Marc is interessant :

1. Ben jij de baas van de patroons ?
1. Voor wie ben je? Voor de jongens of voor de bazen?
1. Moet ik bij mijn patroon blijven slapen ?
1. Moet ik de auto van de patroon wassen ?

November (vervolg)

De leersecretaris komt dus. De jongens hadden afgesproken dat één iemand de vragen zou stellen, maar dat iedereen kon tussenkomen op het antwoord. (Marc: "*Want Bruno* – die de vragen stelt – *kan toch niet weten of mijn vraag goed beantwoord is*!")

De secretaris wil eerst een algemene uitleg geven, maar Bruno stelt voor eerst de vragen te lezen. Opmerkelijk is dat de enige die nu nog serieus opmerkingen heeft over de werktijden, Marc is. Zouden de anderen in het begin van het jaar misschien een beetje overdreven hebben?

Nochtans, zegt de leersecretaris, is de werktijd in het contract bepaald; Maar er worden hier en daar wel afwijkingen toegestaan .'s Nachts werken mag niet! Ook mag de patroon geen werk laten doen dat niet in verband staat met het leercontract[95].

Marc triomfeert. Hij herhaalt nog eens zijn vragen, waarop John zegt: "*Dat is al beantwoord*". Marc besluit hieruit dat de leersecretaris toch aan de kant van de jongens staat.

Nadat de leersecretaris vertrokken is, kaarten we nog even na. Marc stelt voor een verslag te maken over het gesprek. Hij schrijft:

> *De leersecretaris is bij ons geweest. Het is een vriendelijke man die ons veel moeilijke woorden van ons contract heeft uitgelegd. Hij zegt dat je 's nachts niet mag werken. We mogen ook alleen dingen doen voor ons beroep, dat is bijvoorbeeld geen auto's wassen als je bakker bent. De patroon doet niet altijd wat het contract zegt. Soms doet de leerjongen dat ook niet. Het gebeurt dat een leerjongen van patroon verandert. Het is goed dat dat kan*[96].

December

We zijn bezig aan een project over sport. Het thema is gegroeid naar aanleiding van een discussie over de rol van de spionkoppen. Marc werkt samen met een groep aan een collage over de voetbal. We maken ook een korte video-opname voor de correspondenten. Daarop kondigt hij aan dat hij van patroon veranderd is. Het is voor heel de klas een nieuwtje. Na deze namiddag is het kerstvakantie.

Januari

We zijn terug, de videoband van de correspondenten ook. Er is een montage bij waarbij ze hun werkstuk voorstellen over het centrum waar ze samenkomen. Sommigen vragen naar een individuele correspondentie. Marc vraagt of hij ook

mag schrijven. Tijdens de vrije werktijd schrijft hij :

19 januari 1983

Hallo beste vriend,

Ik ben een 14-jarige jongen en ik heet Marc, woon te N. Mijn hobby's zijn: zwemmen, lopen, voetbal, T.V.-kijken enzovoorts. Ik ga leren voor banketbakker. Dat in het vormingsinstituut. We hebben er 2 halve dagen les. De maandagnamiddag zijn we met 6 leerlingen in de klas en de woensdagnamiddag met 13. En een pauze hebben we ook van ongeveer een half uur. Dan mag je drinken wat je wilt.

Maar je moet het zelf betalen, hoor! De eerste dag was ik niet aanwezig, want ze hadden de verkeerde datums opgestuurd. Dan is toch nog alles in orde gekomen. Er was ook nog een vergadering in de school, en ben er ook heengegaan met mijn ouders. In feite werk ik in K.. En werk er 6 volle dagen en 1 dag verlof en dat is de woensdag. Zou ik mogen weten wat jij doet en wat je hobby's zijn. In feite kan ik nog niet veel schrijven want ik weet nog niet wie jij bent.

Ik ga nu mijn briefje sluiten want mijn hand doet al pijn van al dat schrijven. En schrijf vlug een briefje terug. A.U.B.

vanwege Marc.

en hij krijgt antwoord:

Beste Marc,

Ik heb je brief gelezen. Mijn hobby's zijn zwemmen en T.V.-kijken. Vooral sport. Ik ben Geert en ik ben al 17 jaar. Ik werk in een garage. We hebben een toffe meestergast. De baas zie ik haast nooit. Volgend jaar mag ik ook met de auto rijden en ik heb er een gekocht in de garage waar ik werk. Als ik wat tijd vrij heb werk ik daaraan. Kan je al taarten bakken ?

Groetjes van Geert.

In de volgende brief schrijft Marc :

(...) Vroeger werkte ik bij een andere patroon.

Dat was niet plezant. Ik moest daar van alles doen dat niets met mijn contract te maken had. Maar we hebben de leersecretaris in de klas gehad. En die zorgde

ervoor dat ik van patroon kon veranderen (...)

Op het einde van het jaar vraagt Marc of de meester van het volgende jaar ook zal corresponderen. Ik weet het niet. Hij zou dat wel willen blijven doordoen, want dat vond hij heel leuk. De eerste woeste verhalen en de reacties op 'de school' bij de eerste correspondentie zijn vergeten...

Terug naar de Appeltuin: de democratie in België

Deze tekst dateert uit de jaren ‘80 en handelt over het eigen leerproces, over de Belgische democratie, verweven met de directe democratie in de klas. De publieke figuren in de tekst vermeld zijn uiteraard niet dezelfde als de huidige. De instituties zijn ook deels veranderd. Maar de inhoud blijft, algemeen genomen, actueel: het gaat om democratische opvoeding en opvoeding tot democratie. Sérgio Niza stelt het zo: “*De school is niet democratisch zolang de eerste geïnteresseerden, de leerlingen, niet werkelijk over de instrumenten beschikken om hun eigen leerproces te helpen bepalen.*”
We hebben in de huidige tekst de namen van de kinderen veranderd. De groep bestond uit vierde-, vijfde- en zesdejaars-leerlingen van de lagere school.

1. De Klasraad

– ...

– Pascal, we gaan volgend jaar weg van school, daarom zouden we graag een project samen doen, ik wil zeggen, alleen maar wij, van de zesde klas, kan dat?

– Waarom vraag je dat aan mij? Als de anderen akkoord gaan...

Voorzitter (4e jaar): Heeft iemand daar iets tegen?

– ...

Voorzitter: Dan mogen jullie samen een groep vormen.

Pascal: Hebben jullie al een idee voor jullie “eindproject”?

Ann: We willen iets doen over België.

Pascal: Spreek erover in de volgende vrije werktijd, daarna zeggen jullie me wat jullie voorstellen.

De klasraad beslist. Omdat de onderwijzer het toelaat. Daarom vraagt de voorzitter of iedereen akkoord gaat. Hoewel we al drie jaar samenwerken, moeten we er soms opnieuw op wijzen, dat ik alleen maar verantwoordelijk ben voor de uitvoering van het programma, en niet voor de klasorganisatie, noch voor de onderwerpen die gekozen worden als projectwerk.

2. De vrije werktijd.

De vijf zesdeklassers vergaderen. Jan, de artiest, Hugo, de dromer, Ann, de intellectueel, Saartje, de klasboekhoudster sinds 3 jaar, Mees, altijd even verward. De discussie schijnt geanimeerd te verlopen. Ik hoor (terwijl ik met een groep een wiskundemoeilijkheid doorneem) enkele zinnen: "... parlement is de vertegenwoordiger van het volk ..., ... de koning beveelt ...., ... er zijn 5 partijen in het parlement, maar er zijn er andere die er niet inzitten ..., ... België is niet zo oud als Frankrijk...", en ik ben gerust: stukjes van het programma worden ingevuld.

3. Het contract

Pascal: Goed, hebben jullie al beslist wat je gaat doen?

Ann: Ja. We willen alles weten over de manier waarop het land werkt, 't is te zeggen, de wetten, wie ze maakt, wie beveelt, wat het parlement is, wat de Senaat is, de regering.

Mees: We willen veel mensen interviewen.

Pascal: Wie?

Hugo: De koning, de ministers, de burgemeester, ...

Pascal: Laat ons dat een beetje organiseren: wie is er verantwoordelijk voor de groep?

Ann: Ik.

Pascal: En de anderen gaan akkoord?

Ann: Ja. We hebben zó afgesproken.

Pascal: OK. Dan stellen we het contract op[97].

Uit de discussie groeit het volgende document:

We maken een project over BELGIË

Wat we willen weten:

1. *De functies van de Koning – verantwoordelijk: Mees*
1. *De functies van het parlement – verantwoordelijk: Ann en Hugo*
1. *De politieke partijen – verantwoordelijk: Jan en Saartje*
1. *Verschillende interviews – verantwoordelijk: samen.*
2. *Bezoek aan het parlement – verantwoordelijk: Ann en Mees*

We stellen het werk voor binnen 4 weken. De groepsverantwoordelijke is Ann.

Dit contract zal bevestigd worden op de volgende klasraad en mee ondertekend worden door de voorzitter van die sessie.

4. Het werk

Mees en de Koning.

We zijn in het kleine documentatiecentrum van de school, waar ook de telefoon staat.

Gezien het telefoonnummer van het Koninklijk Paleis onvindbaar is in het telefoonboek van onze streek, besluit Mees naar de inlichtingen te bellen:

– Já. Ik wil iets weten. Zijn jullie dat die inlichtingen geven?

– ...

– Já. Een telefoonnummer, ja.

– ...

– Van de Koning.

– ...

– Van het paleis dan.

– ...

– Welk? Van de Koning van België natuurlijk.

– ...

– Ah? Dat van Brussel dan. Ja. Dank je.

Na de eerste moeilijkheid te hebben overwonnen, grijpt ze nogmaals naar de telefoon.

– Ja. Is dat met het paleis van de Koning?

Eerste ontgoocheling: ze leggen zonder meer neer. We spreken af dat het beter zou zijn indien ze zich eerst voorstelde vooraleer te vragen om met de Koning te mogen praten. En ze belt opnieuw:

– ...

– Ja, ook goedemorgen. Ik ben Mees Degroof, leerlinge van het zesde studiejaar. We maken een project over België, en ik zou willen weten of we met de Koning mogen praten over zijn functies.

– ...

– Hoe? Nee, dat denk ik niet.

– ...

– Ja, hij staat naast me. Wacht even. (Pascal, ze willen met jou spreken).

– Jawel.

– Bent u de leraar van deze leerling?

– Jawel.

– Is dit in het kader van een opleiding in communicatiewetenschappen?

– Nee. Het gaat om leerlingen van het zesde leerjaar, lager onderwijs, die een studie maken rond enkele aspecten van de inrichting van de Staat.

– Goed, goed. Maar U begrijpt natuurlijk wel dat men niet zomaar een gesprek kan solliciteren met Zijne Majesteit. De leerlingen bestuderen België niet door

interviews af te nemen, maar door schoolboeken te raadplegen.

– Dus, wat U mij wil zeggen, is dat het onmogelijk zal zijn voor mijn leerlingen om met de Koning te praten?

– Geen denken aan!

– Goed. Dan vraag ik U alleen maar, of U dat even wilt uitleggen aan mijn leerlinge.

– Mees komt terug aan de telefoon.

– ...

– Ja. Maar soms staan er dingen in die niet juist zijn.

– ...

– Maar wij vragen graag de dingen aan de mensen.

– ...

– Ja. Maar de Koning toch niet!

– ...

– Oh! Da's gek. Dus als ik journaliste ben, dan mag ik wel met hem praten?

– ...

– Ah! Waarom niet? Is hij de baas niet? Wie beveelt dan wel?

– ...

– Goed. Toch spijtig dat we niet met hem mogen praten. Dááag!

Ze legt neer en vertelt:

– Die meneer zei dat we de dingen uit de boeken kunnen leren. Daarna zei hij dat de mensen soms ook dingen zeggen die niet juist zijn, maar ik denk dat een Koning toch niet liegt, hé Pascal? Hij zei daarna dat alleen journalisten, en alleen soms, met de Koning mogen praten, omdat de Koning de baas niet is en dat hij niet alles mag zeggen wat hij wil. Sukkel. Die meneer zei dat de eerste minister eigenlijk beveelt. En nu, wat doe ik nu?

Mees maakt een tekst voor het projectwerk waarin ze haar ervaringen opschrijft. Na een beetje studie van een “vertaalde” versie van de grondwet (geholpen door een volksvertegenwoordiger), zal ze beter begrijpen waarom de Koning niet beveelt.

Op zoek naar een minister.
Nu het duidelijk was dat de macht niet in handen van de Koning ligt, probeerden Ann en Hugo met de eerste minister te praten. Op zijn kabinet dacht men dat, vermits het over kindervragen ging, de juiste minister de Minister van Nationale Opvoeding zou zijn. Ze telefoneren dus naar het kabinet van de Minister, en daar zei men dat het wellicht geen slecht idee zou zijn om even een briefje te sturen

met een schriftelijk verzoek. Ik help hen bij het opstellen van de brief:

> *Aan de Minister van Nationale Opvoeding*
>
> *Meneer de Minister,*
>
> *Wij zijn leerlingen van het zesde leerjaar. Op dit ogenblik zijn we een studie aan het maken over de Belgische Staat.*
>
> *Men heeft ons telefonisch verteld dat U ons wellicht een interview kan toestaan om ons uit te leggen wat de functies zijn van een minister. We stellen U voor dat U een dag en een uur vastlegt voor een onderhoud van ongeveer 30 minuten.*
>
> *Met hartelijke dank bij voorbaat,*
>
> *De leerlingen van het zesde leerjaar.*

En we krijgen een gestencild antwoord ... de dag van de projectvoorstelling:

> *Brussel,*
>
> *Kabinet van de Minister van Nationale Opvoeding*
>
> *Beste vrienden,*
>
> *Ik heb jullie vriendelijk briefje gekregen. Ik vind wat jullie doen echt interessant.*
>
> *Ik hoop dat jullie met hetzelfde enthousiasme verder werken, om verantwoordelijke volwassenen te worden in onze steeds meer complexe maatschappij.*
>
> *Met vriendelijke groeten,*
>
> *De minister van Nationale Opvoeding.*

De volksvertegenwoordigers

Jan en Saartje werken als gekken om de te proberen de inhoud te begrijpen van de propaganda van de verschillende partijen die ze op de plaatselijke afdelingen zijn gaan ophalen. De taal is echt te ingewikkeld, en zelfs na verschillende “vertalingen” die ik hen bezorgde, blijven er veel vragen hangen. Ze spreken af om te proberen te praten met enkele volksvertegenwoordigers.

Ze slagen er in om met iemand van de CVP, iemand van de VU en een senator van Agalev te praten. De PVV, de SP en de KP konden blijkbaar geen tijd vinden voor de kinderen, en sturen als antwoord op hun vraag nog meer propaganda op. De laatste twee partijen sturen zelfs hun volledige programma op.

De CVP-vertegenwoordiger komt in de klas met de kinderen praten, en het gesprek is niet steeds gemakkelijk. Dit deel is wel bijzonder moeilijk:

Mees: Ze willen hier kernraketten zetten. Ben je ervoor of ben je ertegen?

Vertegenwoordiger: Ik vind het niet goed, indien er andere middelen zijn om ons

land te beschermen.

Ann: Maar dan vind je het dus niet goed dat ze hier kernraketten zetten?

Vertegenwoordiger: Ik vind dat alles moet in het werk gesteld worden om ze niet te installeren.

Jan: Da's waar ook. Ik heb je gezien op TV, op de laatste vredesmars.

Vertegenwoordiger: Ik maak deel uit van verschillende vredesbewegingen, omdat ik de vrede als fundamenteel beschouw.

Ann: Jouw partij zit in de regering en wil de kernraketten hier zetten.

Vertegenwoordiger: Er zijn ministers die van onze partij zijn, dat is juist. Maar onze partij verdedigt voorstellen om de vrede te verstevigen.

Ann: Binnen enkele maanden gaan ze beslissen over het plaatsen van de kernraketten. Wie beslist? De partijen, de ministers of het parlement?

Vertegenwoordiger: De volksvertegenwoordigers in het parlement en de senatoren in de senaat zullen het regeringsvoorstel aanvaarden of verwerpen.

Ann: Als de regering voorstelt om de kernraketten te plaatsen, ga je dan vóór of tegen stemmen?

Vertegenwoordiger: Dat kan ik nu niet zeggen. Dat hangt af van het partijstandpunt op dat ogenblik.

Ann: Maar stem je voor wat jij wil of voor wat je partij je doet stemmen?

Vertegenwoordiger: Mijn partij doet me voor niets stemmen. Ik ben lid van die partij omdat ik akkoord ga met de fundamentele grote lijnen die die partij verdedigt. Vóór een belangrijke stemming, hebben we meestal partijvergaderingen waar we ons standpunt als partij innemen. Het gaat om de meerderheid. Wat de meerderheid beslist, zal de stemming bepalen. Dat is een democratisch principe.

Ann: Dus, als je partij voor de plaatsing is, en jij bent tegen, dan ga je toch stemmen zoals je partij het besliste.

Vertegenwoordiger: In principe ga ik de partij volgen, denk ik.

Ann: En is dat wel juist ten opzichte van de mensen die voor jou gestemd hebben? Er zijn waarschijnlijk toch mensen die voor jou gestemd hebben omdat ze weten dat je van de vredesbeweging bent?

Vertegenwoordiger: Het kan zijn dat op een bepaald ogenblik de kernraketten de vrede helpen bewaren. En ik kan ook, als ik de partij helemaal verkeerd vind, mij onthouden, of uit de partij stappen.

Ann: Toch vind ik dat niet helemaal juist.

Vertegenwoordiger: Soms is het belangrijker een regeringsprogramma te steunen,

zelfs als je daarvoor een of andere beslissing over een onderdeel moet steunen, hoewel je er zelf een andere mening over hebt.

Ann: Maar de kernraketten, da’s toch niet zomaar een onderdeel?

De CVP-volksvertegenwoordiger heeft de kinderen erg veel geholpen om een bezoek te brengen aan het parlement, waar ze een sessie bijwoonden over een totaal onbegrijpelijke kwestie in verband met een taalgrens probleem.

Dezelfde vertegenwoordiger liet hen de werkkamers bezoeken van de verschillende parlementscommissies, en de kinderen simuleerden zelfs een klein debat met haar.

In het begin van het daarop volgende schooljaar, steunde het parlement het regeringsvoorstel voor het plaatsen van 16 kernraketten, met de ja-stemmen van de vertegenwoordigers van de regeringspartijen.

5. De voorstelling van het werk

Bij de voorstelling, een namiddag, voor de klasgenoten en enkele ouders die zich konden vrijmaken heeft de groep:

- een boekje met de bewerkte teksten;
- audiocassettes met de interviews;
- een tafeltheater;
- de propaganda die de verschillende partijen opstuurden;
- de gebruikte boeken.

Mees legt uit wat ze geleerd heeft over de Koning en zijn functie (via boeken en vragen aan de Agalev-senator).

Ann en Hugo leggen uit hoe het parlement werkt en Jan geeft een tafeltheatervoorstelling “*Wetsdiscussie in het parlement*”. De poppetjes bootsen de gebaren en de betogen na die Jan heeft geobserveerd tijdens zijn bezoek aan het parlement. Om de tekst te maken, heeft hij woorden en uitdrukkingen aan elkaar gezet, zodat, hoewel je alle woorden en zinnen begrijpt, je helemaal niets kunt begrijpen van wat er gezegd wordt.

Daarop leest Ann een stukje uit een tijdschrift voor, over een onderzoek waaruit blijkt dat 57% van wat op het televisiejournaal wordt gezegd door ¾ van de volwassen bevolking niet begrepen wordt.

Jan en Saartje stellen hun onderzoekswerk rond de partijen voor. Ze klasseerden de partijen volgens criteria die ze zelf bepaalden, en leggen uit wat elke partij over dat onderwerp te vertellen heeft:

1. Vrede/ontwapening
1. Stemgerechtigde leeftijd (18 of 21 jaar)

1. De lonen
1. Immigratiepolitiek (omwille van Pedro, klasgenoot en zoon van immigranten)

Ze stellen samen enkele stukjes voor van de opgenomen interviews en maken ook samen een balans van het werk op:

Mees: Het was heel leuk, ik heb heel veel geleerd, vooral bij de interviews, maar ik vindt het spijtig dat ik niet met de Koning heb kunnen praten.

Ann: Ik vond het heel interessant. Ik zou meer willen weten over de grondwet, maar ik vind het nog erg moeilijk om de wetteksten te lezen. Ik vind het erg dat de Minister van Nationale Opvoeding zo weinig interesse toont voor de leerlingen.

Hugo: Spijtig dat we niet met een verantwoordelijke van elke partij hebben kunnen praten. Maar veel politiekers hebben weinig aandacht voor de kinderen.

Jan: Nu ben ik minder verlegen om met belangrijke mannen en vrouwen te praten. De volksvertegenwoordigers waren heel vriendelijk. Dat vond ik het leukst.

Saartje: Ik weet het niet. Het project was erg leuk. We hebben veel geleerd. Maar ik ben blij dat ik nog niet moet gaan stemmen.

6. Eindopmerkingen

- Het project heeft vier weken geduurd, maar de kinderen maakten gebruik van de pinkstervakantie om een week meer te hebben.
- Tijdens een normale werkweek zijn er ongeveer vier tijden voorzien voor het projectwerk en vier voor de vrije werktijd.
- Na de voorstelling, stelt de werkgroep een oefenfiche voor, om de anderen te helpen de nieuwe leerstof te verwerken.
- In dit geval heeft het project gediend voor:
  - Taal: woordenschat – geschreven taal: brieven schrijven; gebruik van de juiste titels; naslagwerken raadplegen;
  - Wiskunde: series, procentberekening, statistiek, grafieken analyseren;
  - Milieu: Instituties van het land; hedendaagse geschiedenis; burgerlijke opvoeding.
- Nog even vermelden dat gedurende diezelfde week andere kinderen projecten voorstelden over *Geneeskrachtige kruiden en heksen* en *Wilde Eenden*, dit laatste met een aanduiding van natuurreservaten in Vlaanderen en de orohydrografische verdeling van het land.

Tomás en de Portugese familie van de woorden

Dit verhaal begint op het ogenblik dat Tomás reeds een jaar deel uitmaakt van onze klas van het vierde leerjaar. Hij is nog altijd de kleinste van de klas, want zelfs João die een jaar jonger is, is 2 cm groter. Alle meisjes uit het derde leerjaar, en de meeste jongens zijn groter dan hij. Hij zit dus in het vierde leerjaar en heeft zo'n hekel aan schrijven, dat hij bijna nooit teksten voorstelt. Gedurende het afgelopen jaar heeft hij zeer tegen zijn zin slechts enkele teksten ingediend, dikwijls omdat hij "verplicht"[98] was het te doen, zoals met de studie over de 5de oktober (inplanting van de republiek), een soort mini-enquête bij de passanten, vlak bij de schoolpoort. Hij beweerde steeds dat hij op school niets moest leren, vermits hij al kon tellen en dat hij later toch met een rijke vrouw zou huwen.
Tijdens een "bosklas" (in Portugal meer een "woestijnklas") in het zuiden van het land, bezochten we een schaapherder die bekendheid genoot als volksdichter[99] en toen riep Tomás mij toe: "*Zie je wel, Pascal, je kunt een goede dichter zijn, zonder te schrijven!*"
Hij blijft dus minuscule teksten schrijven en voorstellen, dikwijls slechts één zin lang en in de meeste gevallen vol spelfouten. Ik legde hem uit dat ik had toegelaten dat hij de groep mee volgde van het derde naar het vierde leerjaar omdat hij deel uitmaakte van een aantal collectieve projecten – het werk met de programmeertaal LOGO en de correspondentie inclusief reisuitwisseling met een Belgische klas – maar dat ik er sterk aan twijfelde dat hij zou kunnen doorschuiven naar het 1ste jaar van de tweede cyclus[100], indien zijn schrijven er niet op vooruit ging. Zijn grootmoeder, wettige verantwoordelijke, die me eens vertelde dat ze dacht dat haar kleinzoon volwassener was dan haar zoon, was van de situatie op de hoogte. We waren er allebei van overtuigd dat het het beste was heel open met Tomás te praten, zonder hem onder druk te zetten of te straffen met schrijfwerk, zij omdat ze allang wist dat het niets opleverde, ik omdat ik er van overtuigd was dat zinloze verplichting me nog verder van mijn doel zou brengen om Tomás te doen schrijven.
Dus, dit jaar, net als vorig jaar kijk ik uit naar de vrije teksten die hij schrijft, en moedig ik hem nog sterker aan om die voor te stellen terwijl ik de andere probeer te overtuigen zijn teksten aan te duiden om ze collectief te verbeteren. Hij blijkt iets productiever dan het vorige jaar, en, tot nieuwjaar, geeft hij ons vijf teksten.
Op 25 september stelt hij ons voor (vertaling met weergave van evenwaardige spelfouten voor het Nederlands):

Ik woor vndag 9
jar e me broor
woor 6.

we vrchelen 3 jaar

Tomás

De tekst wordt verkozen voor collectief werk. Tomás schrijft hem over op een transparant, waarna hij voor de hele klas kan worden geprojecteerd. Tijdens het "jagen op fouten" maken we snel van *woor* word, van *vndag* vandaag, *jar* wordt jaar, *broor* verandert in broer en *vrchelen* verschillen.

Tijdens het gesprek erna, leren we dat Tomás op 25 september van 1981 werd geboren en zijn broer op 2 oktober 1984, wat hem 3 jaar en 7 dagen jonger maakt. Er zijn vragen om te weten of er taart zal worden gegeten en of er een feestje zal zijn. Hij weet wel dat er een taart zal zijn, maar denkt dat hij alleen maar wat kleren zal krijgen van zijn grootmoeder. Ik wist ondertussen dat de vader terug werkloos was en van de moeder van Tomás heb ik nooit iets gehoord, noch via de grootmoeder, noch via Tomás zelf.

De verbeterde tekst ziet er dus als volgt uit:

Ik word vandaag negen jaar. Mijn broer wordt zes.
We verschillen drie jaar.
Tomás

Ik stel een schrijfatelier voor om de tekst te verrijken. Een tiental leerlingen willen wel, en uiteindelijk kiest Tomás de versie van João als tekst voor de klaskrant:

Ik word vandaag negen jaar oud en mijn feest zal een goed feest zijn. Ik weet niet of ik veel cadeautjes krijg.
Mijn broer is jarig op 2 oktober en ik op 25 september.
We verschillen dus drie jaar. Ik werd in 1981 geboren en mijn broer in 1984.

Tomás
25.09.90

Half oktober schrijft Tomás in zijn tekstenschrift:

"Er was ens een man die gin wandelen naar de maarkt en hij gad honger en hij gin naar huis eten. Het eten was kip met friten."

De tekst is vergezeld van een enorme zon en een heel klein mannetje in een huis, wat ik zonder commentaar opmerk. We verbeteren de tekst samen, waarbij ik me beperk tot het aanduiden van de spelfouten.

Een week later stelt hij de volgende tekst voor tijdens het voorlees-moment:

Gistren toen ik waker werd:
papa ik ga met de transformer speelen

en ik gin
om broot en ik gin
ontbeiten en daarna
gin ik naar school ('s' in spiegelschrift)
om te wereken

Einde Tomás

De tekst wordt niet verkozen voor een collectieve verbetering, dus spreekt David met Tomás af om hem met de verbetering te helpen tijdens de vrije werktijd. Tomás schrijft de verbetering over in zijn tekstenschrift, maar illustreert de tekst niet:

Gisteren, toen ik wakker werd, zei ik:
“Papa, ik ga met de Transformer spelen.”
Nadat ik een beetje gepeeld had, ging ik om brood
en daarna nam ik het ontbijt.
Daarna kwam ik naar school en begon ik te werken.

Einde
Tomás, 24 oktober

Blijkbaar zorgt Tomás voor het huishouden, hoewel de vader altijd thuis is, en blijft hij verantwoordelijk voor wat het schoollopen betreft.
Begin november, een nieuwe tekst:

Tomás 30.10.91

de katin en de konin kat
Er was ens een hele
moie katin
ze was verlieft
op de kat van de stat
de konin van de katten om
de aderen jalourmaken en
de katin francelina
troude
met de konin kat
en wert koninin

en zo konin katten.

Einde

De tekst wordt verkozen voor collectief werk, en we maken hem eerst en vooral leesbaarder:

Tomás 30.10.91	
de katin en de konin kat	Kattin koning
Er was ens een hele	eens
moie katin	mooie kattin
ze was verlieft	verliefd
op de kat van de stat	stad
de konin van de katten om	koning
de aderen jaloermaken en	anderen jaloers maken
de katin francelina	kattin Francelina
troude	trouwde
met de konin kat	koning kat
en wert koninin	werd koningin
van de familie konin katten.	van de koninklijke familie der katten
Einde	

De tekst wordt bewerkt in een schrijfatelier en de versie die uiteindelijk door Tomás aanvaard wordt luidt:

De kattin en de Koning der Katten.

Er was eens een hele mooie kattin.
Ze was verliefd geworden op de Koning der stadskatten.
Die koning daalde steeds van zijn troon af om de andere katten jaloers te maken.
Op een dag, toen hij weer eens door de stad stapte, zag hij de mooie kattin.
Hij vroeg wie die kattin was. Men zei hem dat ze Francelina heette.
Francelina trouwde met de Koning der Katten en werd dus de Koningin der stadskatten.
En zo eindigt het verhaal van de Koninklijke Kattenfamilie.

Tomás
30.10.1990

Wel leuk die stadskat die van zijn troon stapt om de anderen jaloers te maken en bovendien met de mooiste kattin kan trouwen. *Transformer* spelen is nog altijd in bij Tomás. (Ik vergat te vragen of de kattin ook rijk was.)

In de tweede helft van november stelt Tomás nog volgende tekst voor:

Kampeeren.

Er waren ens drie jongens.
De erste hete João, de twede Ricarde en de derde David.
Ze gingen kampeeren. David nam de hont mee en die blafte altijt.
Snagts legden ze lego op zijn snuit en de volgende dag blafte hij niet meer.

De tekst wordt niet gekozen, en we verbeteren hem samen, Tomás en ik.
Begin januari stelt Tomás een tekst voor met de tekening van een tent, met een personage voor de tent, en een tekst die onmiddellijk iedereens aandacht heeft:

Er was eens een een die een was een deugnit zij was van de woortgroep.
Einde
Tomás 18.01.91

Na de eerste verbetering, ziet de tekst er zó uit:

Er was eens een Een.
Die Een was een deugniet.
Zij was van de familie van de woorden.

Tomás
18.01.91

Ik stel weer een schrijfatelier voor; we formuleren vragen om de schrijvers te helpen:
- Wat is de titel?
- Waar gaat Een naar toe?
- Wat gebeurt er met haar?
- Wie zijn haar vrienden (woorden)?
- Waarom was ze een deugniet? Wat deed ze wel?

Ditmaal is iedereen geïnteresseerd in het schrijfwerk en zo komen we op het idee om een grote poster te maken met alle teksten, om uit te hangen op het uithangbord aan onze klasdeur, onder de titel "*De avonturen van Een.*"
Tijdens de eerste lectuur, stemmen we voor elke tekst. Op het einde beslissen we dat de 11 meest gekozen teksten op het uithangbord komen, de andere gaan naar het klasseschrift met collectieve teksten.
Hierna volgen eerst de teksten voor het klasseschrift:

Een deugniet.

Er was eens een Een. Ze was een deugniet omdat ze houten borden verkocht en ze verkocht ze duur.

Ze speelde met de woorden en maakte een wereldreis. Op een nacht zag ze een glimworm, en daarna zag ze elke nacht een glimworm.

Einde Cátia.

De deugniet

Er was eens Een Deugniet, die naar het hospitaal wilde. Op een dag, werd ze met grote buikpijn wakker, ze kon niet rechtzitten. Daarna verscheen de dokter die Een heette.

Einde. Miguel

Er was eens een deugniet en die deugniet was van het hospitaal en deed vele leuke dingen.

(zonder naam)

Die Een deugniet babbelde heel de tijd en kreeg Die. Een kreeg veel kinderen en ze waren allemaal deugnieten net zoals de mama. En de andere woorden waren vriendinnen maar Een was een beetje treurig. Ze was jaloers op haar vriendinnen, die groter waren. Wanneer ze iets ging kopen, kwam ze niet boven de toonbank en de vriendinnen lachten haar uit omdat zij er wel bovenuit kwamen.

(Maria)

Een en haar vriendinnen

Er was eens een Een en haar vriendinnen. Haar man was sympathiek en gelukkig. Maar zij was een deugniet sinds haar geboorte. (zonder naam)

Er was eens Een Deugniet die op reis ging, om de andere woorden te bezoeken. Die deugniet heette klaproos. Ze had acht ogen en ze praatte graag met de woorden die ze op straat ontmoette. Deugniet was koppig en fier, ze kleedde zich erg goed, met mooie kleren.

Einde, Élia

De deugniet

Er was eens Een.

Die Een ontmoette een vriendin die Enige heette en ook een deugniet was en

haar broer heette Ene.

Ze ging naar veel teksten kijken, waar haar naam instond.

Ze was een deugniet, omdat ze de anderen veel last bezorgde. Ze maakte eten klaar dat ze et-een-tje heette.

Op een dag ging ze wandelen in het bos en kwam ze een wolf tegen die zei: "wie ben jij?" en Een zei: "Ik ben Een, ik ben van de familie der woorden."

Toen ze thuiskwam zei ze tegen Ene: "er is mij iets geks overkomen."

Einde. Mafalda

De kleine deugniet

Er was eens Een. Een was een kleine deugniet, omdat ze altijd speelde, en ze had veel vrienden, zoals João bijvoorbeeld, en Titi, António, Timóteo en José. Ze was onderwijzeres.

Woordlijst:

Een

Er was eens

Was.

Fernando

Een deugniet

Er was eens Een. Ze had veel vrienden en vriendinnen, een van hen was Ene, de andere Enige. Oh ja, en ze was een erge deugniet. Daarom maakte ze haar mama het leven zuur: ze zei aan haar vriendinnen en vrienden om een lied te zingen zodat haar mama hoofdpijn kreeg. Ze was een deugniet omdat ze veel lelijke dingen deed. Elke dag deed ze lelijke dingen en liet ze iemand schrikken.

Einde Rita

Er was eens Een. Die Een was een deugniet. Ze was van de familie van de woorden. Op een dag ging ze naar woordenland. Ze vond er een lief, daarna maakte ze vrienden. Ze kleedde zich om naar het bal te gaan met haar lief. Een was een deugniet, want ze deed het licht uit.

Nelson

De volgende 11 teksten waren die met de meeste stemmen, die we weerhielden

voor “*de Avonturen van Een*”. Alle teksten maakten van het woord “een” het personage Een.

Vermits het om heel wat tekst ging, besloot ik zelf alles op de computer in te tikken (het verhaal speelt zich af in 1989, de computers waren net iets beter dan elektrische schrijfmachines, hoewel...) en daarna te fotokopiëren, zodat iedereen op een geschreven versie kon werken. In normale omstandigheden laat ik de auteur zijn tekst overschrijven op een transparant, of op computer – het hangt af van de grootte van de tekst – zodat we een geschreven document hebben voor iedereen zichtbaar. Hier wilde ik vlugger werken, om zo snel mogelijk de tekst van Tomás voor het voetlicht te brengen, omringd door teksten van de ervaren tekstschrijvers van de klas. Ik werkte dus snel de spelfouten weg met de auteurs zelf, en daarna keken we de teksten één per één na, waarbij iedereen suggesties kon maken, zelfs voor een betere titel. Onderstaande nota's vatten de inhoud samen van de discussies over de eindversie.

1. In de tekst van Sue zoeken we een naam voor het park waar Een met haar vriendinnen speelt: Het woordenpark; Het zinnenpark; Het alfabetpark; Het ABC-park; Het fantasiepark.
   Het derde voorstel wordt aanvaard.
1. Voor de tekst van Filipe stellen we voor als titel voor de “mooie tekst”: De wonderput; Fantasie; Paleis in vlammen; Het mysterieuze gat; De familie van Een; Een's leven; De boekenput; De tekst van Filipe; De fantastische reis van Koning Ene; Val in put, Val in de tekst (Tomás); De reis van Een. Er wordt gekozen voor “De Fantastische Reis van Koning Ene”
1. In de tekst van Indira wordt de titel veranderd: “Eens Een”; “Het Fabuleus leven van Een”, “De vriendin van A en Z”; “Het land van de Koningen A en Z”. Dit laatste voorstel wordt weerhouden.
1. In de tekst van Daniela willen we nader bepalen waar Een Ene ontmoette: in het woordenboek; in “mijn eerste encyclopedie”, in “een avontuur”, bij de kinderboeken-uitgeverij Caminho (Sue), “toen hij net uit een tekst stapte”. Het wordt ook hier het laatste voorstel.
1. Voor de tekst van Henrique, kozen we “Zouden we Een vergeten zijn?” uit de verschillende andere mogelijkheden: “Zoektocht naar de verloren ouders”, “Tussen heuvels en dalen vond ik mijn ouders”, “Zouden mijn ouders wel aan mij denken?” “De verloren ouders” “Reis door dal en wei, op zoek naar ouders”.
1. Voor de tekst van João kozen we de titel “Een EENvoudig kleintje” tussen “Het verdriet van Een”, “Het verdriet van het kleintje”, “Klein maar deugniet”, “Ik

werd klein geboren! Da's 't leven!" (Tomás), "Zo klein, zo onzichtbaar", "De woestijn van Een".

1. In de tekst van Pablo, veranderen we de auto in jeep UMM[101] .
1. De tekst van David krijgt, tot slot, als titel "De grandioze eentjes-familie" waarbij de kinderen de naam Opeen, Ondereen, Overeen, Geen-een, Aaneen, Vaneen, Bijeen, Nog-een, Alleen en Eender krijgen.

Alle teksten worden geïllustreerd en enkele dagen later hebben we in de gang van de school een grote affiche onder de titel ***"De dynastie van Een"*** een korte voorstellingstekst:

> *Op een dag vond Tomás het verhaal van Een ... uit... en dit was het resultaat!*
>
> *Nadat Tomás ons zijn tekst voorstelde, hebben we de avonturen van Een uitgevonden. Uit alle teksten kozen we deze 11, omdat de avonturen met woorden, letters of boeken te maken hadden. Elke auteur zocht een helper uit, om de tekst te illustreren, nadat we allen samen de teksten nakeken en verbeterden.*
>
> *Maria maakte de tekening die later, na de affiche, als omslag zal dienen. Het was een "cool" schrijfmoment!*
>
> *Het vierde leerjaar.*

Een in het park

Er was eens Een. Een was een deugniet want ze stal de ontbijtkoeken die mama maakte voor het ontbijt. Ze ging spelen terwijl mama het middagmaal klaarmaakte. Toen ze in het ABC-park aankwam, speelde ze met haar vriendinnen:
Eens, Was, Er, gaan we verstoppertje spelen?
Já, vooruit!
Toen ze eenmaal twintig werd, wilde ze niet meer spelen. Ze wilde enkel verkeren, en daarna trouwde ze met Ene.

Einde Sue

Er was eens Een...

Er was eens Een. Die Een was een deugniet, omdat ze altijd haar vriendinnen, de andere woorden van haar familie, de schrik op het lijf joeg.
Een had een schuilplaats, waar ze haar vriendinnen naartoe bracht, om ze daarna te doen schrikken. Een was zo'n deugniet omdat haar ouders niet naar

haar omkeken en dus deed ze allerlei dingen opdat haar ouders haar zouden opmerken.

Op een dag, toen Een weeral iemand een poets wou bakken, viel ze in een heel diepe put, waarna ze in de mooie tekst "De fantastische reis van Koning Ene" terechtkwam.

Filipe

Het Rijk van het huis A en Z.

Er was eens een Een. Een was toch zo'n deugniet! Een was het beu om alleen met haar ouders te zijn, en ze ging naar de rest van de familie in het land der Enen. Toen ze opgroeide, trouwde ze met het woord Ene en ze hadden drie kinderen: twee Eentjes en een Ene. Een had veel vriendinnen, het woord Woord bijvoorbeeld, maar ook A en Z, de koning en de koningin van het Alfabet. Een was een deugniet omdat ze klein was en veel speelde. Maar ze beëindigde ook de zinnen waar het koningshuis van het Alfabet macht over uit oefende.

Einde Indira

Een

Er was eens Een. Die een was een deugniet omdat ze naar de keuken van de buurvrouw ging en zonder dat die het wist, nam ze wat koekjes weg, of ze ging in de koelkast kijken of er geen aardbeienroomijs was.

Op een dag kwam Een een heel mooie Ene tegen die net uit een tekst stapte en vroeg of Een zijn liefje wilde zijn en ze zei ja. Een had verschillende vrienden, en die heetten: Deze, Zij, Er, en haar beste vriendin was de koningin, die heette Was.

Een deed zoveel op een dag, want ze had verschillende werken: schrijfster, zwemlerares, journaliste en ook nog actrice. Elke dag ging Een op die verschillende plaatsen werken. En als ze niets te doen had, ging ze naar de keuken van de buurvrouw en zonder dat die het wist...

Daniela

Zouden we Een vergeten zijn?

Er was eens Een. Die Een was een deugniet. Ze was van de woordenfamilie. Een ging naar het letterland, om haar ouders op te zoeken. Een heeft ook vriendinnen. En Een bakt veel poetsen. En zo eindigt het verhaal van Een. Vergeet me niet.

Henrique

Een EENvoudig kleintje

Er was eens Een. Die Een was een deugniet. Op een dag ging ze naar Woordenland. In Woordenland vonden ze dat ze erg klein was, en dat ze in de letterfamilie thuishoorde. Ze was zoals de andere letters, ze maakte ook woorden. Ze had veel vrienden en één onder hen was Ene.

Einde João

De een-heden.

Er was eens Een deugniet. Een was deugniet omdat ze veel speelde. Op een dag gebeurde er iets. Ze besloot naar een ander dorp te gaan, het dorp heette Getallendorp. Ze liep en liep en zag “3”, een oude vriend van haar. “3” was de benzinepompeigenaar. Toen kwam “1” aan, in zijn jeep UMM[102] en hij zei: “Kijk, onze oude vriendin Een. Wat doe jij hier?” “Ik ga naar Getallendorp.” “Há, daar woon ik, kom mee.” “Goed.” En ze gingen samen naar het dorp.

Pablo.

De grandioze Eentjes-familie

Er was eens Een. Ze had veel vrienden, zoals: Ene, haar man, de tien Eentjes, haar kinderen: Opeen, Ondereen, Overeen, Geen-een, Aaneen, Vaneen, Bijeen, Nog-een, Alleen en Eender, maar ze had nog meer vrienden.

Zij, Een dus, was een grote deugniet, want ze ging altijd daar waar ze niet moest. Een gaat naar de teksten met de andere woorden. Die Een is van de Woordenfamilie.

David

Het woord

Er was eens een woord dat een deugniet was, want als er gefeest werd moest ze altijd iets doen mislopen op het feest, en dan lachte ze. Ze verstopte zich in het boek, en haar vriendinnen zeiden:
- Alsjeblieft wees niet meer zo'n deugniet.
Ze had een vriendin Eens, en wat gebeurde er? Eens wilde met Een niet meer praten, en toch haalde ze nog streken uit.

Rosa

Er was eens Een. Die Een was een deugniet. Ze was van de Woordenfamilie.

Einde Tomás.

Er Was Een

Er was eens Een op een boot, die verloren liep tussen haar vriendinnen: Eens, Waren, Die, Naar, Buiten, en Er, Was, Grote, Deugniet. Eens vroeg Die waarom Een Grote Deugniet Was. Er zei dat ze wist waarom Een een deugniet was en toen kwam Omdat die zei om te stoppen met roddelen over Een.

Op een dag zag Die land dat Land heette en zei en haar vriendinnen Die, Daar, Buiten en Waren gingen er naar toe.

Ivan

Bij de volgende tekstkeuze, stelt Tomás de volgende (kleurige) tekst voor:

De paddestoel

Er was eens een paddestoel. Maar op een dag werd de paddestoel rood, vergiftig, beter gezegd. Maar de dag daarop was hij alweer beter, alleen had hij rode stippen.

Einde Tomás

Vanaf dat ogenblik stopte Tomás niet meer met schrijven. In vier maanden liep hij heel de grammatica en spelling-fichier door, waarvoor hij elk ogenblik van de geplande vrije werktijd gebruikte. Op het eind van het jaar ging hij naar het eerste jaar van de tweede cyclus.

Tien jaar later, zag ik de grootmoeder van Tomás toevallig terug. Hij was net aangeworven als administratieve kracht in een openbare dienst, na een normale schoolloopbaan.

IP… maar in lastige papieren

Sinds enkele jaren is men in Portugal druk bezig met het herorganiseren van de staat, waarbij de leuze is meer autonomie te geven aan de plaatselijke macht. Voor de school betekent dit meer autonomie geven aan de directie van de scholengemeenschap. Elke leerkracht die een bijkomende opleiding heeft gekregen in schooladministratie kan zich kandidaat stellen. De directie telt normaal gezien drie of vier verkozen elementen die zich via een lijst kandidaat stelden. De hele scholengemeenschap stemt om de drie jaar voor één van de lijsten. In de praktijk is het dikwijls zo dat er slechts één lijst is, of dat de bestaande directie opnieuw verkozen wordt.

Sinds die autonomie bestaat, vraagt de centrale overheid hoe langer hoe meer

documenten, schriftelijke verantwoordingen en statistische gegevens op. Alle uurroosters moeten door de overheid bekrachtigd worden, alle schoolprojecten en schoolreglementen ook. Kortom, sinds de scholen over meer autonomie beschikken verveelvoudigde de papiermolen met de centrale overheid. De macht in Portugal is blijkbaar nog altijd erg bang voor lokale initiatieven. En de lokale initiatieven vinden het best leuk om de baas te spelen, waarbij de centrale overheid steeds als paraplu gebruikt wordt: men vraagt van hogerhand dat... is een argument waar geen verweer tegen bestaat, omdat hogerhand steevast antwoordt, als iemand twijfelt, dat “de scholengemeenschap beslist”. De volmaakte kringredenering, die elke democratische oprisping in de kiem smoort...
Na drie jaar vormingswerk met volwassenen, kwam ik in een autonome scholengemeenschap terecht. Ik stelde algauw vast dat er van me verwacht werd om me precies te gedragen als alle anderen, en dat we ons allemaal samen hoorden te gedragen in functie van hoe de schooldirectie de algemene richtlijnen interpreteert. Zo moeten alle leerkrachten van hun 35-urige werkweek 25 uren les geven, en een variërend aantal uren besteden aan werk voor de school in het algemeen, en de rest van de uren voor de eigen klas: voorbereidingen en verbeter-werk. Dus legt men ons uit dat we allen precies hetzelfde aantal uren op school moeten blijven om allemaal precies hetzelfde te doen: pedagogische omkadering van de naschoolse opvang, zeg maar, op de speelplaats rondlopen en kijken of de monitoren hun werk doen. En dat is het. Als je voor de school de webstek onderhoudt, of een pedagogisch centrum uitbouwt, of gelijk wat doet dat niet door alle anderen ook gedaan wordt, dan wordt dat niet als werk voor school in het algemeen beschouwd, want dan zou er verwarring bestaan: niet alle leerkrachten zouden hetzelfde doen en dus hetzelfde aantal uren aan de school besteden en dat zou... niet democratisch zijn...
Dus heb je twee mogelijkheden: je doet wat men je oplegt, en je vergeet de rest, vermits niemand je daartoe verplicht, of je doet de rest en bovendien wat men je administratief oplegt. Dwangarbeid? Já, maar democratisch: zowel voor de leerlingen als voor de leerkrachten. Nuttig? Is dat de bedoeling?
Tijdens het welkomstwoordje legt de directeur netjes uit dat er op school een trimestriële planning bestaat, die door iedereen moet gevolgd worden. Hij verwittigt persoonlijk dat indien er te grote afwijkingen voorkomen, de pedagogische raad zal tussenkomen, om te zien wat er gebeurt. Je repliceert dat het statuut van de leerkracht hem wettelijk pedagogische vrijheid geeft. Antwoord: “Ik geloof dat U lid bent van de Moderne Schoolbeweging, niet? Ik heb daar ooit ook een stage gelopen.” Er werd blijkbaar niet verwacht dat we

verder over dit onderwerp zouden praten. Maar de waarschuwing werd herhaald: we hebben een algemene planning, voor iedereen gelijk, en het handboek is ook verplicht geworden. Het antwoord is eenvoudig: “Meneer de directeur, U mag gerust zijn, in onze klas zal de algemene planning scrupuleus gerespecteerd worden.” Al snel blijkt dat onze klas de enige is die de algemene planning zó precies volgt. Verder blijkt dat de we met z'n drieën – er zijn nog twee collega's die blijkbaar ook “andere ideeën” hebben – de enigen zijn die elk papier precies op tijd inleveren, en we merken ook algauw welke papieren wel en welke niet gelezen worden.
Sommige papieren zijn best leuk: vermits we allemaal gelijk zijn, hebben we allemaal hetzelfde klasdagboek, onderwijzers zowel als leraars van de 2de en de 3de cyclus[103]. Er wordt van de onderwijzers verwacht, als er een uitstap geprogrammeerd wordt, dat in het dagboek een formulier wordt bewaard, waarop de collega's worden gewaarschuwd welke leerlingen geen toelating kregen van de ouders om op uitstap te gaan. Wel gek, als je weet dat de enige die het klasdagboek inkijkt de onderwijzer zelf is. Maar dat is de regel, democratisch gelijk voor iedereen. Niemand lacht...
Ondertussen wordt ons gemiddeld éénmaal per week een formulier toegespeeld dat moet ingevuld worden of vervolledigd worden. We blijven aan de gang.

Voor de kinderen is de democratische verplichting ook leuk: het handboek voor het eerste leerjaar beschikt over een woordenschat die best verschilt van de woordenschat van onze leerlingen. Om de -ia-klank en de -ou-klank aan te brengen wordt van de kinderen verwacht dat ze onder twee tekeningen schrijven: “*de Indiaan praat met de kabouter*”. Maar zie, mijn kinderen schrijven: “*het ventje praat met de kerstman*”. Dag tweeklanken! Op dezelfde manier wordt de tekening van een poema door de kinderen als een leeuw geïnterpreteerd, wat de oe-klank in eeu-klank doet veranderen en wordt een neushoorn een nijlpaard, wat ook al de volgorde van de aan te leren klanken overhoop haalt.
Een soldaat is geïdentificeerd als een “*legerman*” (um tropa).
De kinderen, die de ruimte en de tijd van de groep in gemeenschap leren beheren, begrijpen snel het voordeel en het gevaar van de bureaucratie, als je institueert. En zijn uiteraard gevoelig voor het absurde van wat soms in handboeken en richtlijnen voorkomt. En vermits er behalve de onderwijzer geen andere ambtenaren in de klas zijn, kan er hier wel gelachen worden om de gekke toestanden die de papierdemocratie met zich meebrengen.
Er wordt minder gelachen als blijkt dat sommige infrastructuur niet werkt omwille van het teveel aan papieren: de internetverbinding werd door niet-

competente arbeiders van de gemeente naar de duivel geholpen en is na twee schooljaren nog niet terug in orde, de speelplaats wacht al zes jaar op een nieuwe bevloering en het antwoord is steevast dat de aanvragen ingediend zijn en het circuit doorlopen[104].
Drie klasgroepen begrepen dat ze binnen de strikte bevoegdheden die de coöperatieve klas en de klasraad hen geeft, het mogelijk is projecten op te zetten en te besturen die in de algemene planning van de school passen en terzelfder tijd toelaten de gemeente te bevragen omtrent haar verplichtingen ten opzichte van de school. De schoolkazerne[105] is erg actueel.

Gelukkig wordt de Institutionele Pedagogie niet in kit geleverd.
Een werkwijze gebaseerd op vaste modellen kan geënt worden op een ander strak en eventueel verplicht stramien. Het overleeft niet als dat onderliggend stramien verandert.
Maar hier hebben we het immers over een geheel aan technieken die ons toelaten, de tijd en de ruimte waar we verantwoordelijk voor zijn samen te organiseren. We kiezen ervoor het woord te geven aan wie het niet heeft, het werk en de wrijvingen die daaruit ontstaan te analyseren en bij te sturen waar nodig. We stellen autonoom werk, projecten, interventie in de wijk en de klasraad voor. En we herinneren eraan dat Fernand Oury ooit zei: “de klasraad is het oor, het oog, het brein en de nier van de groep.”
Het volstaat te weten dat de formele democratie ons toelaat als verantwoordelijke burgers onze taak te vervullen. We komen hier nog op terug.

4. Democratie: geen doel op zich maar conditie voor succes op school

"Il dit non avec la tête
mais il dit oui avec le cœur,
il dit oui à ce qu'il aime,
il dit non au professeur."

Jacques Prévert (le Cancre)

Democratie als motiverende factor in het onderwijs.

- Met vierhonderdduizend waren ze opgekomen naar Brussel in 1983, om te manifesteren tegen de plaatsing van raketten met kernkoppen. "*Ik zal me niet laten dwingen door de straat*", verklaarde de eerste minister, "*het parlement is democratisch verkozen en daar moet de beslissing vallen*". Een oppositielid dan weer was van oordeel dat deze houding van weinig democratie blijk gaf.
- De Culturele Raad (thans Cultuurraad) in Oostende was pas opgericht (1967). Alleen de algemene vergadering was gerechtigd om beslissingen te nemen. Het bureau was louter uitvoerend en het voorzitterschap zou wisselend zijn. De instemming was enthousiast bij de vertegenwoordigers van vrijwel alle verenigingen. Na de vergadering stonden enkele bureauleden nog na te praten. De afgevaardigde van een organisatie, een oudere dame, kwam op het groepje toe, stak de hand op als een schoolmeisje en vroeg aarzelend: "*Zou ik nog iets mogen vragen?*" met de eerbiedige houding die men nu eenmaal de overheid verschuldigd is.
- Het Katholiek Onderwijs besliste, in navolging van een concreet geval, om principieel gezinnen van vluchtelingen in de schoolgebouwen onderdak te verlenen[106]. De gedelegeerd bestuurder van het Gemeenschapsonderwijs verklaarde daarop alle begrip te hebben voor de moeilijke situatie van vluchtelingen. "Maar" voegde hij eraan toe, "*Het is toch niet aan de scholen om vluchtelingen op te vangen? Het is niet de taak van het onderwijs om de procedures die de overheid vastlegt, in twijfel te trekken.*" (De Standaard, 24 juli 2006).
- In een ver verleden werd een toenmalige Rijksnormaalschool geleid door een directeur die niet zo goed de Nederlandse taal beheerste. Om zijn gezag duidelijk te maken, sprak hij volgende gevleugelde woorden tot zijn studenten: "*'t Is gij de stenen pot, 't is ik den ijzeren pot. 't Is de stenen pot moet breken.*" Zijn opvolgers hebben er lang de spotnaam 'de pot' aan overgehouden.

De staat, adviesraden, de overheid, de scholen: zij kennen alle hun vormen van democratie, of het ontbreken er aan; het laatste woord is niet gezegd. Het is wel een veelgebruikte uitdrukking in de politiek: parlementaire democratie, christen-democraten, sociaal-democraten, democratische instellingen ...

Democratie in de klas, op school? Voor velen lijkt het een tegenspraak in de termen, niet verzoenbaar met de tweedeling: zij die weten en zij die niet weten, zij die het gezag dragen en zij die moeten gehoorzamen. Wanneer het onderwerp ter sprake komt, wordt er vaak afwerend gereageerd: geen klassen waar de kinderen het voor het zeggen hebben, ze moeten (leren) gehoorzamen, daarmee uit, met de verzuchting, vroeger was het anders. Merkwaardig genoeg komt het verzet ook vaak van leerkrachten die voor hun eigen zaak medezeggenschap opeisen.

Niemand is gediend met chaos en anarchie in de klas: de sfeer is niet gunstig voor het leerproces en de leerkracht voelt zich gefrustreerd.

Democratie is een veelduidig begrip, geboren uit een politieke bestuursvorm bij de Grieken. "*Vandaag is het een filosofie, een manier van leven, een religie, en, bijna bijkomstig, een vorm van bestuur. Een zo rijke betekenis vindt haar oorsprong evenzeer in wat er feitelijk mee bedoeld wordt als in de idee van de mensen, wanneer zij daarin de hoop uitdrukken op een beter leven*." schreef Georges Burdeau[107] een halve eeuw geleden als inleiding van zijn essay, *La démocratie*. Merkwaardige stelling voor die tijd, waarin Burdeau zelf het concept nog vrijwel uitsluitend behandelt in het licht van de politieke democratie en haar afgeleiden.

Een filosofie, een manier van leven, dat lijkt ons het uitgangspunt in de omgang met de leerlingen. De invulling ervan in een dagelijkse praktijk ligt iets moeilijker. Het veronderstelt vooreerst de erkenning van die leerlingen als personen, min of meer toevallig samengebracht in een geïnstitutionaliseerde omgeving, met het doel een bepaald leerprogramma te doorlopen. Je aanwezigheid als begeleider-leraar met je persoonlijkheid, je voorgeschiedenis, je kennis is even toevallig. Je opdracht: ervoor zorgen dat de leerlingen zich de voorgeschreven kennis en kunde eigen maken. Om dit te verwezenlijken heb je de keuze: dwang of medewerking. Akkoord, ook dwang kan vele vormen aannemen, het hoeft dus niet met de knoet; de leerplicht betekent al een vorm van dwang op zich. De kwaliteit van werken onder dwang blijft bedenkelijk. Fernand Oury maakte ons er op attent dat de dwangarbeid in de fabrieken van nazi-Duitsland voortdurend gesaboteerd werd. Bij het leren ligt de zaak nog gevoeliger: gebeurt dit proces onder dwang, wordt het door de leerlingen niet aanvaard, dan mist het gewoonweg zijn doel. Om goed te leren, moet je

gemotiveerd zijn, moet je er zin in hebben, moet je het succes van de geleverde inspanning ervaren.
De erkenning van de leerlingen als personen, met een eigen wil en eigen verlangens is dus één zaak. Het is vrijwel een kwestie van beschaving, van menselijke waardigheid. Hieraan voorbijgaan leidt vroeg of laat tot uitspattingen, vandalisme en ondoelmatigheid van elk onderricht.
Het samensmeden van deze toevallige verzameling tot een gestructureerde groep is een tweede belangrijke vereiste. Dat betekent samenwerking, overleg en verantwoordelijkheid. Dat is in essentie een democratisch proces, waarin elke leerling, en ook de leraar, een rol te vervullen heeft. Hiervoor de nodige instrumenten en instituties in de klas brengen is wat we geleerd hebben. Freinet installeerde de drukpers, herschikte het klasmeubilair, ging op onderzoek uit met zijn groep, creëerde de vrije tekst, de individuele werkfiches en de klascorrespondentie. De IP ging dieper in op de structuren, met klasraad, expliciete wetten en afspraken. De personen kennen hun taken en opdrachten binnen de groep, die op zijn beurt door zijn structuren en communicatiekanalen de individuen ondersteunt.
De klasgroep leeft niet op een eiland. Er is de school, de onmiddellijke omgeving van gezin en sociale contacten, er is de gemeente, het land ... De autonomie van de klasgroep beperkt zich tot het eigen bestaan, maar de osmose met de omgeving is reëel , onvermijdelijk en noodzakelijk. De school leeft binnen een maatschappij van wie ze een opdracht gekregen heeft. In een democratisch land kan deze opdracht niet anders zijn dan het vormen van verantwoordelijke, bekwame burgers. Al te vaak wordt deze opdracht slecht begrepen. Er zijn leerdomeinen of vakken en één ervan is de opvoeding tot burgerschap. Maar net zoals taal of wiskunde naast informatie ook door observatie en oefening aangeleerd worden, dat geschiedenis of aardrijkskunde – of welk ander vak ook – denken we aan muziek bijvoorbeeld – niet abstract-verbaal aangeleerd worden, zo ook is burgerzin geen geprogrammeerde leerstof over de politieke instellingen. Bezoeken aan bestuursinstellingen, gemeenteraden, het uitnodigen van een politieke persoonlijkheid, het lezen of leren over wetten, rechten, al dan niet in Europees verband volstaan niet en zijn vaak contraproductief.
Democratie moet beleefd worden om tot haar essentie door te dringen.

Staatsburgerlijke opvoeding als leervak

Er bestaat enige verwarring rond het begrip staatsburgerlijke opvoeding, of, met een modern kleedje opvoeding tot Europees burgerschap (met de nadruk op

Europees).
Staatsburgerlijke opvoeding was een vak dat kwistig toegewezen werd als opvulling van een onvolledige opdracht of aan nieuwkomers. Het viel je te beurt, in 1958. Het was België van vóór het federalisme met bijgevolg vrij overzichtelijke structuren. Want daar ging het toch over, en zo stond het ook in de boekjes: grondwettelijke monarchie, de drie machten, de scheiding der machten. Verder de instellingen: de koning (ja, ja, een instelling), het parlement met twee kamers, de provinciebesturen, de gemeenten. Eenvoudig, klaar, gemakkelijk schematisch voor te stellen, en dat deed je ook, met degelijke voorbereiding. (De inspectie mocht komen, maar alles bleef beperkt tot een positieve beoordeling door de directie.) Maar daar liet je het natuurlijk niet bij in deze klas: derde jaar beroeps, schilderen en houtbewerking. De zwaksten onder de zwakken – sorry, maar zo stonden ze geboekstaafd in de school, bij de collega's en god weet ook bij het PMS, voorloper van het CLB. Want daar werd je immers gewogen, bij middel van het fameuze IQ; het cijfer dat deze jongens daar behaalden volstond blijkbaar voor deze beide beroepen. Het is toch bekend dat de schrijnwerkers praktisch allemaal domweg een of meer vingers verliezen bij de uitoefening van hun beroep, en wat verf op de muren smeren, dat kan toch iedereen. Gelukkig hadden ze een paar toegewijde beroepsleraars en was het, voor de 'algemene' vakken de kleinste en rustigste groep die je kon dromen. Maar je besefte dat je de dingen wat levendiger moest voorstellen: parallellen met wat je kon overkomen onder een fascistisch regime (de oorlog lag nog vers in ons geheugen) en vroeger bij de absolute heersers, waarvan ons land er zoveel had gekend. Je vertelde zelfs over Tijl Uilenspiegel, (waarvan ze de grappen wel kenden ?), wiens vader Claes op de brandstapel gestorven was, beschuldigd van ketterij. Hij had onderdak verleend aan een man die hem het tragische bericht bracht over de terechtstelling van zijn broer, eveneens veroordeeld als ketter en opstandeling tegen de koning. Een jaloerse visverkoper – wie het om de centen te doen was – had hen bespied en Claes verklikt: je kon erven van een ter dood veroordeelde! Zedenles: zulke dingen waren natuurlijk niet meer mogelijk in onze democratische samenleving, onder meer door die fameuze scheiding der machten. De leerlingen waren rustig en ze luisterden of dommelden in, maar je was fier op wat je gepresteerd had, de meest geïnteresseerden had je toch wel overtuigd van onze democratische waarden.
Toen stak een jongen de hand op – hij had aandachtig geluisterd, het ging niet om een misplaatste grap, maar om een vraag die hem kwelde: *Mèèster, geloovje gie da d'ôl zèlve*? Niemand lachte, ze leken eerder met hetzelfde probleem te

worstelen. Op slag was het ook jouw probleem, waarover je moest nadenken. Want ze hadden gelijk: het enige wat je geloofde was dat je de 'leer-stof' wilde afstoffen en levendig maken, liefst met een verhaal uit de literatuur. Die jongens vertrouwden je, maar konden ze dat nog wel als je met zulke fantastische verhalen afkwam: dat was wat de vraag inhield. Had ik me vergist van adres, van tijdstip, van methode? Maar hoe kon je het anders doen, er was alleen leerstof en didactiek om de democratie te verdedigen. De vraag is blijven nazinderen, een hele loopbaan lang, en heeft je vaak behoed voor dwaasheden uit de didactische trukendoos.

Tracy wil niet praten (als niemand luistert)[108]

Het gebeurt wel meer dat mijn anderstalige cursisten mij aanspreken over problemen waarvoor ze – ook door hun nog onvoldoende kennis van het Nederlands – elders niet terechtkunnen.

Op een dinsdagnamiddag sta ik aan de voordeur van ons kantoor na te praten met enkele cursisten. Even later komt Cathérine huilend voorbij lopen. Cathérine maakt deel uit van de projectgroep van die dag en is tien minuten eerder vertrokken om haar dochtertje Tracy aan school op te halen. Tracy stapt beteuterd achter haar mama aan. Ik ga naar Cathérine, neem haar in mijn armen en laat haar uithuilen. Ik vraag haar wat er gaande is. Ik krijg een verward verhaal over een directrice die Cathérine toeroept dat ze haar wil spreken over het gedrag van haar dochtertje. Cathérine gaat hier niet op in en de directrice besluit dan maar dat wat ze te zeggen heeft gehoord mag worden door alle ouders aan de schoolpoort. Ook de zus van Cathérine komt nu bij ons staan. Zij neemt het troosten van Cathérine van mij over en ik wend mij tot Tracy die er tot nu toe wat ongelukkig bij staat.

Ons gesprek verloopt ongeveer als volgt:
– Hoi, ik ben Isabelle. Wat is jouw naam?
– Tracy.
– Wat een mooie naam. Past zeer goed bij jou. Een mooie naam voor een mooi meisje.

Flauw lachje.
– Hoe oud ben je? Tien? Twaalf?

Lachje.
– Als ik je zeg dat ik twaalf ben, geloof je mij dan?
– Neen. En ik ben acht.

–Acht jaar!
–Ja en ik heb een cavia.
–Een cavia, is dat groot? Groter dan een olifant?
–Hihi, neen. Hij is klein.
–Ik heb drie poezen, een hond, een schildpad en twee zonen.
–Mijn mama huilt.
–Ja, dat heb ik gezien. Grote mensen huilen ook soms.
–Jij ook?
–Ja, ik ook, als ik verdriet heb.
–Ik huil ook soms, ook als ik verdriet heb.

Ondertussen is Cathérine een beetje gekalmeerd. Ik stel haar voor om nu eerst rustig naar huis te gaan en samen met Tracy iets leuks te doen. Tracy tekent graag, speelt graag met de cavia en lust heel graag pannenkoeken. Het is de zus van Cathérine die opmerkt: "*Heb je het gehoord? Tracy sprak Nederlands met Isabelle*."

Een beetje achtergrondinformatie.

Tracy is 8 jaar. Ze zit in het tweede leerjaar van een vrije basisschool. De ouders van Tracy zijn uit elkaar. Zij woont bij haar mama in Oostende. Haar papa is in Wallonië gebleven. Dit gebeurde net vóór Tracy naar het eerste leerjaar zou gaan. Tracy mist haar papa, natuurlijk, maar het contact blijft mogelijk en de ouders van Tracy hebben een goede verstandhouding omtrent hun dochter. Op school heeft ze geen moeilijkheden. Er is natuurlijk wel een beetje een taalprobleem. Tot en met de derde kleuterklas liep Tracy school in Wallonië, in het Frans dus. Nu verloopt alles in het Nederlands, maar Tracy neemt de taal vlot op. Thuis, met haar mama, spreekt ze Frans. De mama is naar Oostende komen wonen omdat haar beide zussen hier zijn.
En dan gaat Tracy naar het tweede leerjaar. Het vlot niet zo goed tussen haar en de onderwijzeres. Deze laatste laat geen kans voorbij gaan om dit ook duidelijk te maken. Tracy sluit zich af van het schoolgebeuren. Haar mama spreekt er met mij over. Wat moet ze doen? Bij wie kan ze terecht?. Ik adviseer haar heel naïef om te praten met de onderwijzeres. Dit lost dus niets op.
En dan gebeurt er iets vreselijks. De papa van Tracy komt om het leven in een auto-ongeluk. Plots zijn de ouders niet meer aan het scheiden, maar is de mama weduwe. Tracy kan geen weekends meer doorbrengen bij haar papa. Ze begrijpt dat hij dood is, maar ze begrijpt het toch ook niet helemaal. Ze vraagt herhaaldelijk naar hem. Op school loopt het steeds slechter. Zo slecht, dat de

directie besluit beroep te doen op het CLB (Centrum Leerlingenbegeleiding). “Men” vermoedt dat Tracy niet goed opgevangen en begeleid wordt door de mama. Om één of andere reden, die ik niet ken, neemt het CLB contact op met de dienst Bijzondere Jeugdzorg. Er wordt een maatschappelijk onderzoek opgestart naar de leefomstandigheden van Tracy en haar mama. De taal speelt daarin waarschijnlijk ook een nefaste rol. Hoewel de mama van Tracy redelijk goed Nederlands spreekt en begrijpt, gaat er waarschijnlijk een deel van de informatie verloren. Moeder en dochter worden opgeroepen door de Jeugdrechtbank van Brugge. Er volgen onderzoeken en ondervragingen.
Ondertussen gaat het op school steeds minder goed. Waar Tracy aanvankelijk behoorlijke resultaten haalde voor zowel taal als rekenen, schijnt niets nog te lukken. Tracy sluit zich volledig af. Zij praat niet meer op school. De professionelen zien hun theorie bevestigd: Tracy kampt met leerproblemen, als gevolg van de thuissituatie. De school heeft hier niets mee te maken.
Na de uitbarsting van vermelde dinsdagnamiddag, beslist de mama van Tracy om haar dochter zo snel als mogelijk van school te veranderen.

Enkele weken later, een zaterdag

Net als elk jaar nemen we met de vormingsinstelling deel aan de manifestatie “Het Groot Leerplein”. In marktvorm wordt het Oostendse aanbod van volwasseneneducatie voorgesteld aan ieder die geïnteresseerd is.
's Namiddags krijg ik bezoek van Cathérine en haar dochtertje. Tracy wilde mij zo graag eens terugzien, zegt haar mama. Goed dus, ze ziet mij.
Ik moet even naar een winkel en vraag Tracy of ze zin heeft om mee te gaan. Dat heeft ze. Hand in hand stappen we naar de winkel. Ik moet niets zeggen, Tracy babbelt honderduit.
Het is de eerste maal dat Tracy zomaar met een “vreemde” meegaat, zonder mama.
Ze praat Nederlands, de hele weg! Zelfs als ze op een bepaald moment een woord niet weet, wil ze het niet in het Frans zeggen zodat ik kan vertalen. Ze kent het woord niet? Dan maar een omschrijving, tot ik begrijp waarover ze het heeft.
Als we terug zijn, laat Tracy haar gezicht beschilderen door de meisjes van de grime. Daarna danst ze nog mee op de klanken van enkele djembés.

Twee weken later, een dinsdagnamiddag

Er is geen school voor Tracy. Daar is ze niet rouwig om. Voor haar mama is er wel cursus, bij mij. Tracy vraagt of ze mee mag naar mijn “les”. Haar mama vindt dat dit eerst aan mij moet gevraagd worden. Ik vind het OK, de groep vindt het

OK. Tracy dus mee met haar mama. Maar wat zal ze doen? Ik stel voor dat ze alvast begint maskers te tekenen. In oktober 2006 organiseren we een poppen- en masker-tentoonstelling naar aanleiding van tien jaar integratieproject. Tracy wil graag haar bijdrage leveren en begint dus te te tekenen.
In de groep zijn we bezig met gedichten maken. We hebben alle grammatica en alle theorie overboord gegooid en rijmen erop los. Soms krijgen we leuke combinaties. De lachsalvo's in de groep doen Tracy al snel ontdooien. In minder dan geen tijd is ze mee aan het rijmen en maakt ze leuke zinnetjes.
Diezelfde Tracy die in de klas niets zegt, die volgens haar juf niet kan praten, geen Nederlands kent, diezelfde Tracy werkt en lacht mee in een voor haar compleet onbekende groep volwassenen.

De laatste schoolmaand

Cathérine is naar de opendeurdag geweest van een andere lagere school in Oostende. Zij heeft er gepraat met de directeur en met de onderwijzeres van het tweede leerjaar. Nog dezelfde week, op het einde van dit schooljaar, gaat Tracy naar de nieuwe school. Haar mama en de onderwijzeres, in samenspraak met de directeur, hebben beslist dat Tracy deze laatste maand vooral tijd krijgt om opnieuw plezier te vinden in het schoolgebeuren. Geen druk, geen verwachte prestaties, gewoon naar school gaan. In september zal ze dan opnieuw starten in het tweede leerjaar; dit schooljaar zal niet veel meer brengen.
En het lukt. Tracy moet niet meer naar school “gesleept” worden. Ze praat in de klas, met de juf en de andere kinderen. Ze maakt zelfs vriendinnetjes.
Ze gaat ook in begeleiding bij een therapeut, voornamelijk om haar te helpen de dood van haar papa te verwerken.

Projecten en actie 1: Speelkaarten voor integratie[109].

In september 2003 stelden collega Virginie Michiels en ik ons kwartetspel voor aan pers en publiek. We waren heel trots op het eindresultaat van één jaar werk. Voor de eerste keer groeide didactisch materiaal uit tot een commercieel product. Het is moeilijk te omschrijven hoe dat voelt. Maar de geur van vers gedrukte speelkaarten is fantastisch.
Het thema van Oostende in (kwartet)kaart zijn de straatnamen van Oostende. Het spel bestaat uit 52 kaarten. Dit zijn 13 families van elk 4 kaarten. Zo vind je in de familie “Koninklijk” volgende straten: Koningin Astridlaan, Louisastraat, Leopold II-laan en Elisabethlaan. De bedoeling van het spel is dat je probeert zo snel mogelijk de vier kaarten van één familie te verzamelen. Maar er is meer. Heel de geschiedenis van de stad wordt verteld aan de hand van de 52 kaarten: van het

prille begin van Oostende tot de fusie in 1970. Op elke kaart staat een summiere uitleg. Als je de vier kaarten van dezelfde familie naast elkaar legt, krijg je een kort verhaal. Voor liefhebbers van de geschiedenis is er nog een extraatje. Elke kaartendoos bevat een klein boekje met meer uitleg. Tenslotte hoort er ook een stratenplan bij van Oostende met daarop de 52 straten aangeduid.

Uitgangspunt 1:

Binnen de vormingsinstelling Vandaag en Morgen vzw werkte ik sedert zeven jaar met groepen anderstalige volwassenen. Tijdens de zomerweken organiseerde ik samen met mijn collega Virginie twee of drie projectweken. De bedoeling van deze projectweken was om de deelnemers aan het integratiepoject Nederlandse cultuur voor anderstaligen, de gelegenheid te bieden om één week intensief met taal en cultuur bezig te zijn. In de zomer van 2002 was één van de thema's voor de projectweek: Oostende binnenste buiten. Anderstaligen hebben het heel moeilijk met de uitspraak van de naam van de straat waar ze wonen. Het is waar dat voor Russischtalige een naam als “Nijverheidstraat” niet evident is. Bovendien is diezelfde straatnaam vaak inhoudsloos voor hen. Ik merkte dat als de deelnemers de betekenis van de naam begrepen, zij zowel de naam als de uitspraak beter beheersten. Straatnamen zijn ook belangrijk bij oriëntatie. Ga maar na hoe vaak we straten aanhalen als referentiepunt voor een gebouw, een wegbeschrijving, een doel.
Ik ging op zoek naar een manier om rond straatnamen een zinvolle en leuke activiteit te organiseren. Een wandeling leek hierbij een prima instrument.

Uitgangspunt 2:

Virginie is historica. Zij ontwikkelde verschillende themawandelingen in de stad Oostende, telkens met geschiedenis als achtergrond. Eén van de wandelingen heeft als thema “de straatnamen van Oostende”. Namen verwijzen vaak naar gebeurtenissen, handelsactiviteiten, oorlogen, uitbreidingen van de stad. Zij houden veel meer geschiedenis in zich dan we op het eerste moment denken. De themawandelingen die Virginie uitwerkte, werden aan een open publiek aangeboden tijdens de zomermaanden. Deze wandelingen kenden altijd een groot succes. Binnen haar takenpakket in Vandaag en Morgen vzw, nam Virginie ook enkele integratiegroepen voor haar rekening.

De twee uitgangspunten samen:

Het zomerproject “Oostende binnenste buiten” krijgt stilaan vorm. Virginie en ik stippelen in overleg met de groep de kernthema's van de projectweek uit. De

eerste dag zullen we werken rond de straatnamen. De adressen van de deelnemers vormen het uitgangspunt. Bij elke straat, waar één van deze cursisten woont, zoeken we nog drie verwante straten. Zo hoort bij “Nijverheidstraat” “Timmermanstraat”, “Metselaarsstraat” en “Plakkersstraat”. Een eerste kwartetfamilie is geboren: “Straten met een beroep”. We werken evenveel kwartetten uit als er deelnemers aan de projectweek zijn. We vullen aan tot 13 kwartetten met in totaal 52 kaarten, een volledig spel dus.
Voor elke kwartetfamilie zoeken we aanvankelijk één relevante foto. Dit is meteen een herkenningspunt voor die deelnemers die de taal minder machtig zijn. Aan de hand van de foto herkennen ze de familie en kunnen ze even actief deelnemen als de mensen die de taal al beter beheersen en op naam of tekst de families herkennen.
De eerste ochtend van de projectweek spelen we het spel. Het is een fantastisch succes. De cursisten ervaren het als een ontspannende activiteit, waarbij ze heel wat nuttige en nieuwe informatie opdoen. In de namiddag trekken we de stad in en gaan we de straten van het kwartetspel opzoeken. We geraken uiteraard niet in alle straten, 52 is teveel voor 3 uur vorming.
In de loop van diezelfde projectweek krijgen we bezoek van de toenmalige schepen van cultuur. Hij werd door ons uitgenodigd om een verhaal te vertellen over “zijn Oostende”. Hij is heel erg geïnteresseerd in het integratieproject en stelt inhoudelijke vragen over de projectweek. We laten hem het kwartetspel zien en hij is meteen enthousiast. Hij stelt voor om dit spel verder uit te werken, eventueel enkele thema's te wijzigen en het uit te brengen in het kader van een grootse viering die de stad voorziet in het jaar 2004. Op dat moment herdenkt Oostende het einde van het beleg door de Spaanse troepen, dat plaatsvond van 1601 tot 1604. De stad Oostende is bereid om ons financieel te helpen bij de realisatie van het kaartspel.
We zijn laaiend enthousiast. Eigenhandig gemaakt didactisch materiaal dat uitgroeit tot een commercieel aantrekkelijk product voor een ruim publiek: immigranten, toeristen en autochtone Oostendenaars!
In september 2002 begint een titanenwerk. We schrappen bepaalde families, zoeken nieuwe in functie van het ruimer thema (het beleg van Oostende), gaan na of er wel vier straten in elk thema passen, controleren of we doorheen 52 kaarten een volledige geschiedenis van de stad kunnen vertellen. Andere mensen worden betrokken in het proces. Om geen problemen te hebben met copyright beslissen we om zelf foto's te maken. Mijn oudste zoon krijgt de opdracht deze te realiseren. Soms is deze opdracht onmogelijk. Een brigantijn of een fregat, een

kievit of een zilvermeeuw vind je niet zo makkelijk. Zowat alle voormalige burgemeesters zijn overleden en hun fotogenieke verschijning stelt een probleem. We hebben dus hulp nodig. Deze hulp vinden we bij het stadsbestuur dat ons toelating geeft om gebruik te maken van de portrettengalerij in de raadszaal. Het natuurreservaat “Het Zwin” bezorgt ons foto's van de vogels die we nodig hebben voor ons kwartetspel. Het scheepvaartmuseum van Antwerpen levert de foto's van lang vergeten schepen.
Een stad groeit, breidt uit, verandert. Ook straatnamen veranderen of verdwijnen soms. Zo ging mijn zoon vruchteloos op zoek naar een straat die de naam droeg van een Oostendse kaper. Wij vonden immers dat in de geschiedenis van een havenstad ook kapers en kaperskapiteinen een romantische rol speelden. Maar die ene straat bestond niet meer. Door een verkaveling was een hele wijk van uitzicht en indeling verandert. Wij hebben noodgedwongen onze kapers moeten laten varen.
Ondertussen zetten we nog een andere collega, Jan Dumoulin, aan het werk; hij is onze specialist inzake drukwerk en lay-out. Hij krijgt de opdracht om op een stratenplan van Oostende de 52 straatnamen van het kwartetspel aan te duiden en dit plan te drukken. Hij zal ook de opmaak van een boekje te verzorgen: het moet klein genoeg zijn om in een kaartendoos te passen, de letters moeten groot genoeg zijn om het lezen van de teksten aantrekkelijk te maken. Het ontwerp van een geschikte doos valt hem eveneens te beurt. Er moeten offertes opgevraagd worden bij drukkers. Van de stad krijgen we een kopie van de ets die bedoeld is om alle evenementen en producten aan te prijzen waarmee de 400ste verjaring zal herdacht en gevierd worden van het moment waarop 'Het beleg van Oostende' eindigde.
Virginie en ik schrijven en herschrijven teksten. Foto's worden streng beoordeeld. Kwaliteit niet goed genoeg? Onze fotograaf mag opnieuw vertrekken. Als het werk al een heel eind opgeschoten is, stellen we ons plots de vraag die we ons al veel vroeger hadden moeten stellen. Tot welk publiek richten we ons met ons spel? Het antwoord: tot iedereen, jong en oud, Nederlandstalig en anderstalig, geschiedenisfreaks en geschiedenisleken. Geen makkelijk opdracht. We moeten onze teksten dus laten nalezen door verschillende doelgroepen. De volgende weken werken we intensief samen met de cursisten. Zij krijgen de opdracht om de teksten te lezen en ons attent te maken op moeilijke woorden of ingewikkelde zinnen. Ook vrijwilligers worden aangesproken. Wil je de teksten nalezen? Wil je verbeteringen aanbrengen? Opmerkingen formuleren? Zijn onze teksten duidelijk genoeg? Zijn ze niet te simplistisch? Zijn ze niet te ingewikkeld?

Als alle opmerkingen bij ons terug komen, gaan we opnieuw aan het schrijven en herschrijven. De tijd dringt. De ontwerpen moeten naar de drukker. Het is juni 2003. De kaartendozen zijn gedrukt, de kaarten laten op zich wachten. Onze collega die voor de boekjes en de stratenplannen instaat, heeft problemen met de drukpers. Het is geen rustige zomer.
Twee dagen voor de pers- en publieksvoorstelling komt alle drukwerk uiteindelijk bij ons. Er rest ons 250 maal 52 kaarten uit te rapen en in doosjes te stoppen. Elk doosje dient ook voorzien te worden van een netjes gevouwen stratenplan en een boekje en moet zorgvuldig dicht gekleefd worden. Familie wordt ingezet. Met een glaasje wijn of een kopje koffie rapen we tot middernacht. We herbeginnen de volgende ochtend, de ochtend van de voorstelling. Om 9.30 zijn we klaar, om 9.45 uur komen we aan waar de persvoorstelling om 10 uur begint. Naast 5 journalisten zijn er een 20-tal geïnteresseerden. Na de uitleg over het ontstaan, het doel en de realisatie van ons kwartetspel, kunnen de aanwezigen aan het ... spel! .
Uit de commentaren en de reacties van de spelers leiden we af dat we ons doel bereikt hebben.
Sommigen gaan op in het spel en willen winnen. Andere nemen de tijd om zowel foto's als tekst aandachtig te bekijken.
Een week na de persvoorstelling krijgen we bezoek van twee geschiedenisleerkrachten. Zij hebben ons spel “ontdekt” en zien tal van toepassingen ervan in de klaswerking.
De opdracht integratie is geslaagd dankzij de intense samenwerking van onze anderstalige cursisten met Oostendse vrijwilligers, plus de steun van de stad Dit alles resulteerde in een blijvend en tastbaar resultaat voor allen die in onze stad wonen of ze komen bezoeken.

Projecten en actie 2: drie maanden om drie jaar te illustreren

Onderstaande tekst[110] is gebaseerd op twee activiteiten: de eerste is een projectwerkje over een ver land, gemotiveerd door een televisienieuwsbericht dat de klas binnenkwam via het praatronde-moment. Het groepswerk verliep vlug en de voorstelling ging vlot en zou niets bijzonders geweest zijn indien er geen tweede project uit volgde, dat uitmondde in een solidariteitsactie.
Deze actie hield het maken van een verkoopbaar product in. Daarvoor was nogal wat opzoekingswerk nodig en heel wat gepland en gecoördineerd schrijfwerk. We dachten dat het nuttig was dit verhaal in deze bundel op te nemen om twee redenen: ten eerste omdat er tegenwoordig een erg kritische houding wordt

aangenomen tegenover de school – en een deel van die kritiek onderschrijven we, zoals al duidelijk werd in wat voorafgaat – kritiek die zover gaat dat het nut van de openbare school in vraag wordt gesteld, en in bepaalde extreem neo-liberale milieus, de afschaffing ervan wordt voorgesteld – en daar gaan we niet mee akkoord. Anderzijds dachten we dat dit collectief werk een goed voorbeeld is van de mobiliserende kracht die uitgaat van het projectwerk zoals sommige leden van de Portugese Movimento da Escola Moderna, waar we ons toe rekenen, het verdedigen.

De buurt waarin de school staat waarin we dit project ontwikkelden, wordt in 1999 beschreven in een reportage van Catarina Carvalho, in een belangrijk Portugees weekblad van grote oplage. Het artikel opent met het citaat van één van de geïnterviewde jongeren: “*Wel, we hadden toch gezegd dat het geváárlijk is, hier?”* en informeert ons dat het gaat over een jongen van de eerste generatie Portugezen, geboren uit Kaapverdische ouders. Het woord “Portugees” is voor jongere kinderen hier misleidend, wanneer men weet dat wie ná 1991 geboren werd uit ouders, beiden afkomstig uit het buitenland, niet de Portugese, maar de nationaliteit van de ouders krijgen[111].
Het artikel vervolgt met de getuigenis van de operationele commandant van de plaatselijke politie: “herhuisvesten is natuurlijk heel mooi, maar de gemeentelijke overheid vraagt nooit het advies van de politie. Resultaat? We helpen de delinquenten om samen te gaan hokken in een buurt.” Het artikel heeft het niet over andere instanties die advies zouden kunnen geven: migrantenverenigingen, buurtbewoners, groepen die van buurt zullen veranderen wegens het herhuisvesten, scholen, opvangcentra voor kinderen, kerken. Maar dat past wel in het kader van dit artikel dat het hoge gevaarsgehalte van de buurt wil bewijzen en vervolgt met wild-westverhalen van adolescenten die uitleggen hoe ze aan de politie ontsnappen[112]. Dit is uitermate geschikt om indruk te maken op sommige journalisten en jongere kinderen, zoals de leerlingen van de lagere school, bijvoorbeeld.
Een andere getuigenis is van een jonge man: hij vertelt hoe hij uit het leger werd gezet, waar hij zich als vrijwilliger bij de paracommando's aanmeldde: “*Ik sloeg een eerste-sergeant. Wanneer je in het leger bent, ben je altijd minder dan een hond. Wit of zwart, het maakt niets uit. Maar de witten hebben nog een naam, de zwarten zelfs dat niet. Op een dag werd ik woest op de sergeant die de mijne nog altijd niet wist.*”
Op het einde zegt één van de ondervraagde jongeren, door de journaliste beschreven als zoon van een huisvrouw en een ongeschoolde bouwvakker, allebei

van Santiago, Kaapverdisch eiland dat de jongen niet kent, vermits hij hier geboren werd: "*Soms, als ze erg boos zijn op mij, denk ik dat het ze spijt dat ze naar hier overgekomen zijn. Yo, ik voel wel wat voor Portugal, al die mensen ontvangen en zo. Maar ik zeg het je, op een dag, op een dag is het hier zoals in Amerika.*"

In die context van desinformatie en contra-informatie ontstaat een beeld van de adolescenten en van de wijk, onder andere bij de kinderen die de hoofdrol spelen in de hiernavolgende werkbeschrijving.

Wat geschiedenis voor een beter begrip van wat volgt

Na een jaar opbouwen werken alle regulatoren: weekplan maken, klasagenda aan de muur, wekelijkse Raad die directe democratie toelaat, maar enkel voor datgene waarvoor we bevoegd zijn: de klas en het werk in de klas. De groep beheerst en beheert de ruimte, de tijd, de actie van de groep. Dit beheer, door kinderen en leerkracht, houdt ook de boekhouding in voor aankoop van nieuwe boeken voor de klasbibliotheek, gebruiksmateriaal, rekentoestelletjes, geoplannen, enzovoorts. De Raad institueren was moeilijk en nam veel tijd in beslag. In een gewelddadige omgeving, waar opvoeding en geweld synoniem lijken te zijn, waar kinderen reeds jong leren dat ze, om te overleven, van zich af moeten bijten om niet zelf aangevallen te worden, was "*in de klasagenda schrijven"* of "*op de Raad bespreken"* niet direct wat ze een "*goed wapen*" vonden. De opmerking van één van de meer opvliegende leerlingen "*Pascal, ik schrijf het op de klasagenda, maar eerst geef ik hem een klap op zijn smoel*" waarbij hij onmiddellijk de daad bij het woord voegde deed me denken dat de woorden van Bourdieu: "wie over zijn cultuur delibereert is reeds gecultiveerd en de vragen van diegenen die de principes van zijn opvoeding in vraag stellen, hebben nog steeds die opvoeding als principe" vanuit verschillende invalshoeken kunnen worden gelezen.

Het was pas veel later dat de leerlingen het geweld met andere ogen leerden zien.

Communicatiecircuits

De "praatronde" bij het begin van elke dag had belangrijke consequenties. Hier werd over ooms en neven gesproken, in de gevangenis omdat ze gestolen hadden, of omdat ze de verkeerde kleur op de verkeerde plaats hadden. Het ging over de gebeurtenissen in de buurt, over de politie-invallen, over de gestolen auto's. Er werd ook over angst gesproken, over vreugde, doop- en huwelijksfeesten, reizen, familiebezoeken, uitstappen. De kinderen brachten kleine voorwerpen mee, om te tonen, soms om meteen te vragen of ze over het meegebrachte een projectwerkje mochten maken.

Wat ze vertelden werd studieobject. De praatronde laat toe om projecten op te starten. Om te weten wie over een wasmachine beschikt, wie een nachtlampje heeft, wie een GSM, maar ook om te begrijpen wat het woord racisme wil zeggen, wat er de oorsprong van is, en waarom op de Kaapverdische Eilanden ook Creools wordt gesproken, naast het Portugees, of wat het verschil is tussen een kloon en een tweeling.

Centraal stond steeds de nood om gehoord te worden, te publiceren en gelezen te worden. Stilaan werd de klaskrant, oorspronkelijk enkel met vrije teksten, al snel aangevuld met berichtjes over de tussenkomsten van de klas in de school, in de gemeenschap, of bij een breder publiek. Toen de kinderen begrepen dat het geschreven woord hen toeliet te communiceren met anderen, soms in een heel andere realiteit dan de hunne, werd het publiceren een obsessie; naast de klaskrant die maandelijks verscheen, was er de correspondentie met kinderen en volwassenen, elektronische correspondentie, waren er speciale klaskranten, twee toneelstukken en het opstarten en onderhouden van de webstek van de klas.

Het beheer van dit communicatiecircuit, ingebed in het leven van de klas en de omgevende gemeenschap is de hele tijd in handen gebleven van de groep, via de Raad. Gedurende drie jaar werden werkplannen opgesteld en begroot, daarna opgevolgd in de wekelijkse Raad. Om de machine op te starten was het voldoende een culturele ruimte te hebben, ruimte om uit te proberen en over te dragen, sociale en socialiseerbare ruimte. Een klas van de openbare school in het kader van het verplicht onderwijs is net zo goed een startpunt voor het uitbouwen van zo'n culturele ruimte als eender welke andere groep in leersituatie.

Onderzoek gevolgd door actie – een gewoonte

Tijdens het schooljaar 1999-2000 had de klas een project opgezet dat correspondentie inhield met politieke partijen, naar aanleiding van verkiezingen. Belangrijker was wat hierop volgde, als reactie op het provocerende antwoord van een partij die stelde dat in de maatschappij iedereen aan politiek doet. Daarop begon de klas, samen met de buurklas, aan een diepgaande analyse van de verkeersstroom in de straat van de school, een weg zonder zebrapaden en gedeeltelijk zonder voetpaden. Deze analyse werd gekoppeld aan een andere, die naging op welke momenten van de dag de meeste schoolkinderen op straat liepen. Alle documentatie en de conclusies waartoe de beide klassen kwamen, werd opgestuurd naar de gemeente met de vraag om de verkeersveiligheid voor de school te verhogen.

Het opzoekingswerk voor deze projecten bevatte talrijke elementen die leidden

tot nieuw onderzoek. Het werk over de uitvinding van de fotokopieermachine bracht de leerlingen naar de Verenigde Staten, waarheen ze nog verschillende keren zouden teruggaan. De uitvinding van de tafels van vermenigvuldiging deed hen oud- en daarna nieuw Griekenland kennen. Naast Pythagoras, werden andere Griekse wijsgeren "oude bekenden". De studie over de GSM's en de satellieten opende de klasdeur voor Galilei. Plots was er interesse voor wat gebeurt met "kind-moeders". Drie meisjes wilden weten of een vader zijn jeugdige dochter "*op straat mag gooien*" als ze "*met een pakje thuiskomt*"[113]. Het was moeilijk hierover informatie te verzamelen. De opvanghuizen, als ze al bestaan, blijven goed verborgen, ook in de buurt. Het Net gaf enkele aanwijzingen, vooral in Brazilië. De schoolbibliotheek had geen informatie over het onderwerp, de gezondheidsdienst die zich met seksuele voorlichting bezighoudt, ook niet ... .
Nadien kwamen er andere vragen. Mogen volwassenen kinderen slaan? Op school niet, dat wisten de kinderen. Maar thuis? Mag het daar? En met de riem? Of met een zweepje? De werkelijkheid bestaat uit vele werkelijkheden. Toen halfweg het schooljaar een berichtje uit de krant ons vertelde dat Portugese kinderen in een Zwitsers stadje niet naar de gewone klas in de school mochten, omdat ze de taal niet spraken, besloot de groep naar de Zwitserse ambassade te schrijven:

> *School van Outurela en Portela - Klas 2C*
>
> *Beste mensen,*
>
> *Onze onderwijzer las ons een artikel voor uit de krant, waarin men zegt dat er in Zwitserland een stad bestaat (Rorschach) waar de kinderen van de lagere school, die geen Zwitser zijn, niet in dezelfde klas mogen zitten als de Zwitsers.*
>
> *Wij hebben een klas waarin Kaapverdiërs zitten samen met Portugezen, Roma, Guineeërs en onze meester is Belg. En we hebben daar helemaal geen last van.*
>
> *We denken dat zoiets slecht is voor de kinderen. Het lijkt er wel op dat jullie willen dat ze naar hun eigen land teruggaan. We denken dat ze recht hebben om op de school te gaan die ze willen en dat de anderen niet meer rechten hebben omdat ze Zwitser zijn. We zijn blij dat het hier op school zó niet is, misschien omdat we minder egoïst zijn.*
>
> *We sturen deze brief naar de president en naar de Zwitserse ambassade om te zeggen dat we vinden dat dit verkeerd is.*
>
> *Een zoentje van ons allen,*

Uit het antwoord dat we al snel kregen van één van de attachés van de ambassade, vernamen we dat de Nationale Raad van het probleem op de hoogte

was en aan een oplossing werkte. De kinderen waren erg verwonderd te vernemen dat de Zwitsers ook een Raad hadden, net zoals de Raad van de klas. Wanneer enkele dagen later op de televisie wordt aangekondigd dat de Portugese kinderen in kwestie terug naar de klas mogen waar ze werden weggehaald, zijn de kinderen van de groep ervan overtuigd dat dit mede omwille van hun brief is. Ondertussen werd de attaché een vriend van de klas die zich vanaf dat ogenblik steeds is blijven interesseren voor de opeenvolgende klasprojecten.

Op het einde van het schooljaar vernamen we dat Sesamstraat ophield te verschijnen. De kinderen stuurden een brief naar wie de eerste uitgever was geweest, om hun leedwezen te betuigen. Ze kregen een lieve postkaart met een uitleg dat projecten kunnen vervangen worden door andere, en dat ze wellicht zelf teksten konden uitgeven. De kinderen beschouwden dit als een belangrijke aanmoediging voor hun eigen klaskranten.

Het jaar daarop mondde een bezoek aan de dierentuin uit op enkele langlopende projecten rond het milieu. Het geheel werd gebracht onder de vorm van een expositie; er werd een speciale krant gemaakt, in kleur en naderhand op de webstek gezet.

In oktober, toen de kinderen een ander krantenartikel lazen waarin stond dat in een Portugese school de Roma-kinderen niet met de “blanken” mochten samen in de klas zitten, stuurde de groep gelijk een protestbrief naar die school in Tocha, met een kopie naar de syndicaten. Ze hadden gezegd op de Raad dat ze een kopie wilden sturen naar alle onderwijzers, waarop ik voorstelde om de vertegenwoordigers van de onderwijzers aan te schrijven. Één van de syndicale tijdschriften publiceerde een artikel over hun brief, wat goed was voor het ego van de kinderen, hoewel ze toch vonden dat men “hun zin gestolen had”. De titel van de tekst was immers de zin waarmee de kinderen de brief sloten.

Andere krantenknipsels zorgden voor nieuw onderzoek, in verband met kinderarbeid in bedrijven die de geschenkjes maakten voor de “*happy meal*” verpakkingen van McDonald's. Er werd ook een poging ondernomen om de volksvertegenwoordigers te interesseren voor de kindslaven in sommige delen van Afrika, via elektronische correspondentie met de partijen die in het parlement zetelen.

De Kaapverdische Eilanden (Cabo Verde in het Portugees) waren een ander studieobject. We probeerden de geschiedenis van de kolonisatie en de slavernij te begrijpen. Maar voor sommige kinderen was het al een grote verrassing te zien dat hun thuisland eilanden waren die ook op een kaart stonden, want ze hadden nog nooit een landkaart van Cabo Verde gezien! Het bezoek aan de officiële

webstek van de Kaapverdische regering was belangrijk, net zoals de ontdekking van andere groepen Kaapverdiërs, die in de Verenigde Staten wonen en verhaaltjes publiceren in het Creools!

Drie maanden met Afghaanse vrouwen.

De laatste drie maanden van het schooljaar 2000-2001 werden gekenmerkt door twee actielijnen: het einde van weer een jaar vol projecten, om te bewaren in een album en klaar te maken voor de eindejaarstentoonstelling, en verder de aanpassing voor toneel van de tekst '*Het oog van de wolf*' van Daniel Pennac . En dan plots won een nieuw project grote belangstelling

Meer weten over Afghanistan

Ditmaal begon de actie nadat enkele meisjes van de klas een TV-bericht zagen, eind maart. Ze vertelden met een zekere opwinding dat ze gezien hadden hoe in een land ver hier vandaan, mannen die zich Taliban noemden, de vrouwen slecht behandelden. Ze zagen een reportage, waarbij een vrouwengroep, die steun verleende aan de vrouwen uit Afghanistan, geïnterviewd werd. Ze stellen zelf voor om een project te maken over dat land, om er meer van te weten. Op het deel “wat we reeds weten” van het projectcontract schrijven ze “we weten het nog niet goed”.
De lijst met de vragen van de projectgroep, aangevuld door die van de klasgenoten houdt in:

- Waarom laten ze de vrouwen niet werken en de kinderen niet naar school gaan?
- Waar wonen ze? In welk deel van het land?
- Waar komen de vrouwen die willen helpen vandaan?
- Wat gebeurt er met vrouwen van andere landen die naar dat land gaan?
- Hoe kunnen we helpen?

Zoals dikwijls bij dit soort project dient de schoolbibliotheek nergens voor. De kinderen vonden enkel een atlas met een kaart van Azië en wat geografische uitleg over het land. Ze vermeldden als informatie in het project dat er erg weinig water is in het land, omdat het er praktisch nooit regent, dat er een twintigtal volkeren wonen, samen in aantal tweemaal de bevolking van Portugal.
Wat verder opzoekingswerk op het net, om informatie in te winnen over wie de vrouwen helpt, bracht de kinderen op een reeks pagina's met solidariteitsactiviteiten met Afghaanse vrouwen, onder andere met een reeks kindertekeningen die duidelijk de terreur schetsen. Onder de indruk, sturen de projectleden een berichtje om te vragen wat ze kunnen doen (waarbij Ruben, die enkele jaren in Engeland woonde en dus goed Engels spreekt, van onschatbare

waarde is...).
Het eerste antwoord van RAWA, zo heet de solidariteitsgroep, komt ook in het Engels, en Ruben vertaalt terwijl ik voorlees. Uit de ingewonnen informatie registreren de kinderen in hun project:

> *“Dank je wel dat je ons contacteerde en dat je aandacht hebt voor de vergeten vrouwen van Afghanistan. [...] Kunnen jullie een campagne opzetten om geld in te zamelen, met vrienden, of om medisch materiaal in te zamelen, of kopieer-toestellen of schoenen? Dat is de meest aangewezen hulp.”*

Rawa en de rechten van het kind

Vooraleer iets anders te ondernemen, hadden de kinderen een elektronische petitie ondertekend, in naam van de klas, petitie gericht aan de algemene secretaris van de Verenigde Naties. Dit zorgde voor een nieuwe (automatische) bedankbrief, met nogmaals een vraag om hulp. Een van de concrete voorstellen was geld inzamelen om kleine clandestiene dorpsschooltjes voor meisjes, in het binnenland, te steunen. Twintig dollar was voldoende om de school één maand in werking te houden. Dat vonden Gisela en Paula een interessant idee en ze wilden met mij overleggen om samen een voorstel te doen voor de Raad. Ze wilden geld inzamelen, maar stelden duidelijk dat ze “niet wilden bedelen”. We praatten erover en ik herinnerde er hen aan dat de “producten” waarvan we het aanmaakproces best beheersen, de kranten en de speciale kranten zijn. Paula vraagt of we nog geld over hebben om kranten over de milieuproblemen bij te drukken. Maar Gisela is van mening dat het interessanter is om een krant voor de vrouwen te maken. Ze gaan beiden akkoord dat een deel van de inhoud van de krant uit hun eigen project over Afghanistan kan worden overgenomen.
Omdat we het al heel vaak over de rechten van het kind hadden, in verband met slavernij, maar ook in verband met wat thuis of in de buurt gebeurde, stelde ik hen voor een krant te maken in verband met de rechten van het kind, hier en in andere delen van de wereld. Pragmatisch als altijd, kwamen de meisjes al dadelijk met het voorstel: “*We kunnen vertellen wat wij reeds deden om die rechten te verdedigen*.”
Vermits ze voorzagen dat nog een speciale krant in deze periode van het schooljaar heel wat werk zou geven, lieten ze enkele van de tekeningen van Afghaanse kinderen in de klas circuleren. De getuigenis van extreem geweld dat uit de tekeningen sprak, leidde tot een zekere opstandigheid bij de anderen. Na Zwitserland, Tocha, McDonald's, Nike, de Afrikaanse kindslaven, stellen de anderen meteen voor wat we al meer deden: brieven schrijven aan politici, en

ook naar de Afghaanse ambassade. Maar Paula en Gisela maken er gebruik van om hun voorstel erdoor te drukken. Een speciale krant, meer een brochure, dus.
En zo zag deze nieuwe "speciale krant" het licht op de Klasraad: "De rechten van het kind – wat wij al gedaan hebben." We besloten samen twee jaar van ons klasleven te vertellen.
De week daarop bepraten we de structuur in kleine groep (de oorspronkelijke projectgroep plus vijf vrijwilligers). Eerst maken de kinderen een kleine lijst van onze activiteiten die ze relevant vinden: de straat, de milieuproblemen, de oorsprong van de huidskleur, de brief aan Zwitserland en aan Tocha, het werk over de kindslaven, de brieven aan de politici, Afghanistan. Ik help de groep om het verband te leggen tussen deze activiteiten en enkele uittreksels van de verklaring van de rechten van het kind. Als ik uitleg geef over de betekenis van enkele concepten, zoals "*mogelijkheid eigen mening en gevoel voor morele en sociale verantwoordelijkheid te ontwikkelen*", zegt één van de kinderen dat we ook over onze Raad en andere klasactiviteiten kunnen praten.
De uiteindelijke structuur zal uit twee hoofdstukken bestaan: het eerste meer gericht op de rechten in de klas, wat teksten inhoudt over de wijze waarop projecten gekozen worden, hoe wetten en verantwoordelijkheden worden bepaald, over de Raad, over onze publicaties. Dit hoofdstuk illustreert rechten zoals die "*op gratis en verplicht elementair onderwijs, dat bijdraagt tot de algemene cultuur en toelaat vaardigheid te ontwikkelen, evenals een persoonlijke mening en verantwoordelijkheidszin.*" Dit hoofdstuk omvat ook het "*recht op onderwijs in de geest van begrip, tolerantie en vriendschap tussen de volkeren.*"
Het tweede deel handelt over wat we reeds deden, tot op het ogenblik van de publicatie van de brochure. "Politici ondervragen" en "de straat voor onze school" illustreren het "*recht op vrije meningsuiting, inclusief het recht om informatie op te zoeken, te verkrijgen en te verspreiden.*" Het werk over milieuproblemen (inclusief de oorsprong van de huidskleur) volgt uit het recht om "*vrij gedachten en informatie te verspreiden, in mondelinge, geschreven, gedrukte of artistieke vorm, of op elke andere wijze door het kind gekozen.*" "Nike en McDonald's" en "kinderarbeid" drukken ons protest uit tegen het niet respecteren van "*niet te moeten werken tot de daarvoor geschikte leeftijd is bereikt.*" "Zwitserland" en "Tocha" illustreren nogmaals de bezorgdheid om te "*beschermen tegen elke vorm van discriminatie.*" "Kindslaven" was een poging om te mobiliseren en te wijzen op een deel van de conventie, waarin de ondergetekende lidstaten zich verbinden dat "*kinderen niet tegen hun wil van hun ouders gescheiden worden.*" Het werk over Afghanistan tenslotte werd verbonden met de verklaring dat "*kinderen tegen elke*

vorm van verwaarlozing, wreedheid of uitbuiting moeten worden beschermd.”
De brochure werd op 30 mei uitgebracht en verdeeld, op school, in de buurt, bij vrienden. Enkele moeders waren actieve verkoopsters. Hier nemen we het stukje over dat handelt over Afghanistan:

> *Hallo,*
>
> *We willen aan iedereen zeggen wat er aan het gebeuren is in Afghanistan. We gaan het jullie vertellen:*
>
> *In Afghanistan mogen vrouwen hun nagels niet lakken, niet naar muziek luisteren of naar de televisie kijken en de Taliban geven stokslagen aan jonge mensen die vrijen vóór ze huwen. Velen zijn dood gegaan van zo geslagen te worden.*
>
> *Ana Paula*
>
> *De vrouwen kunnen hun behoeften niet doen in winkels (er zijn geen toiletten voor vrouwen), ze mogen niet naar muziek luisteren, noch naar de televisie kijken. Ze mogen niet zonder begeleiding buitenkomen.*
>
> *Marlene*
>
> *De mannen geven hen stokslagen als ze op straat komen zonder vergezeld te zijn door een chaperonne. Ze mogen niet per fiets rijden, maar de Taliban wel. Als hun kleren niet tot op de grond reiken, geven de Taliban hen stokslagen, hangen ze op met het hoofd omlaag en tuigen ze af. Ze gaan niet naar school en hun kleren mogen geen levendige kleuren hebben. Ze gaan in ‘t geheim naar school. De school is verborgen.*
>
> *Ivan*
>
> *De Taliban willen niet dat meisjes per fiets rijden, ze mogen niet naar school, ze mogen ook niet buitenkomen tenzij ze vergezeld zijn door een “mahram”, dan mogen ze!*
>
> *Margarida*
>
> *De Taliban willen dat de vrouwen lange kleren dragen die niet te fel gekleurd zijn. Ze mishandelen de vrouwen en de kinderen. Ze willen dat ze buiten steeds vergezeld zijn door de vader, de echtgenoot of een broer.*
>
> *Gisela*
>
> *Twee vrouwen zijn naar Europa gevlucht om te protesteren en te zeggen wat er*

gebeurt in Afghanistan.

Ana Paula

Er zijn nog meer regels:

De mannen mogen de vrouwen niet bekijken.

Ze mogen de maat niet nemen om kleren te maken voor een vrouw.

De vrouwen mogen hun nagels niet lakken..

Op de pagina www.rawa.org. kan je vele tekeningen vinden die jongens en meisjes van Afghanistan maakten. We hebben er enkele gekopieerd voor ons project dat we maakten in de klas. Sommige tekeningen zijn indrukwekkend.

De projectgroep

De onderwijswinkel waarvan Illich droomt, die winkel die een netwerk van mogelijkheden en uitwisselingen weeft, uitgaande van wie meebrengt wat hij/zij wil leren, is op zekere wijze aanwezig in dit onderzoek en leerproces rond de betekenis van burgerschap, verwezenlijkt door kinderen van de verplichte basisschool. De voorhanden communicatiemiddelen worden onmiddellijk ter beschikking gesteld van de groep, niet alleen om de brochure op te stellen, maar ook om ruchtbaarheid te geven aan het initiatief.

Mobiliseren omwille van een belangrijk doel

De leerlingen spraken af dat ze de brochure zouden verkopen, zoals ze dat normaal doen met de klaskranten. Vermits ze ervan uitgingen dat ze op die manier niet veel zouden verdienen, hadden we al besproken, toen we de inhoud bepaalden, dat we alle bekenden van de klas zouden aanspreken en enkele vrienden van de onderwijzer, via elektronische post. Toen één van de moeders zich aanbood om brochures mee te nemen en ze te verkopen aan de collega's van het schoonmaakbedrijf waar ze voor werkte, dachten de kinderen dat er andere moeders konden beschikbaar zijn. We wonnen er inderdaad vier verkoopsters bij.
Ondertussen hadden we, gedurende anderhalve maand, bijna dagelijks correspondentie: 26 brieven en 26 antwoorden per elektronische post, twee per normale post. We bleven zelfs post krijgen over ons initiatief tot in oktober. Hieronder geven we een deel van die correspondentie weer, waarbij we van de correspondenten enkel de initialen vermelden.
Op 4 mei begonnen we de bekendmaking van wat we planden te doen en lichtten de vrouwen van de RAWA-beweging in:

Hallo,

We zijn Gisela en Paula van de school van Outurela en Portela. We zijn van Pascals klas.

We maken een werk over Afghanistan omdat we reeds weten dat de mannen de vrouwen niet laten werken en de kinderen niet naar school laten gaan. We stellen een speciale brochure samen die we gaan verkopen en het geld is voor jullie. We hebben de petitie al ondertekend.

Dezelfde namiddag krijgen we een (automatisch) antwoord. De automatische on-line vertaler maakt er maar wat van, zodat de petitie "*to help suffering Afghan women*" in de Portugese vertaling plots dient om de Afghaanse vrouwen te helpen lijden (ajudar a sofrer as mulheres) ... Ruben is, net zoals bij vorige gelegenheden, een betere vertaler... zoals we nog al eens deden, lees ik voor, vertaalt Ruben en Paula en Gisela schrijven het essentiële op, in het Portugees.
Op 15 mei, na een koppige fout in het stuurprogramma voor de elektronische post te hebben verbeterd, wat een adresverandering inhoudt, vermits onze "server" failliet ging, sturen we een brief naar om en bij de dertig vrienden:

Hallo,

We zijn bezig met een project in verband met Afghanistan omdat we op de televisie zagen dat de mannen daar de vrouwen en de kinderen slecht behandelen. Bij voorbeeld:
-ze mogen hun nagels niet vernissen;
-ze mogen niet naar school;
-ze moeten lange kleren dragen, tot op hun voeten;
-ze mogen enkel buiten met iemand van de familie, die mahram heet;
-en nog veel meer dingen

We gaan een brochure maken over wat onze klas al gedaan heeft voor de rechten van het kind. We gaan het geld dat we met de verkoop van die brochure verdienen aan de Afghaanse vrouwen geven voor hun clandestiene scholen.

De brochure verschijnt op 1 juni en zal ten minste 200 escudos (1 euro) kosten, want 5000 escudos is voldoende voor 1 maand clandestiene school.

Stuur een briefje indien je bereid bent te helpen.

Gisela en Ana Paula.

De 17 mei komt het eerste antwoord:

Beste leerlingen,

Ik was erg aangedaan van jullie boodschap. Ik ben bereid om te helpen. Ik zou een cheque kunnen opsturen, indien jullie me zeggen waarheen,

Groetjes,

PG

Onze Zwitserse vriend stuurde ons een bericht op 22 mei:

Goeiemorgen, Gisela en Paula,

Ik heb jullie elektronische post ontvangen en ik zou jullie graag willen helpen bij de uitvoering van jullie project, dat ik heel interessant vind. Daarom zou ik jullie geld willen sturen, maar ik weet niet waarheen.

Ik wacht dus tot ik jullie adres verneem en wens jullie succes met jullie brochure.

Op 23 mei stuurt Gisela een “rondzendbrief” naar enkele mensen:

Antwoord op jullie vraag.

Hallo,

Bedankt dat je schreef.

Hierbij het adres van de school, waar je geld of cheque kunt naar heensturen: (volgt het adres)

We zullen de brochure(s) naar je adres sturen ná 1 juni.

Bedankt voor je hulp,

Paula en Gisela.

Twee dagen later krijgen we brieven met geld en cheques. Ondertussen vragen de meisjes hulp om andere brieven te beantwoorden. En dus, in antwoord op iemand die vraagt wat hij kan doen:

Hallo F.,
Je kan:
Andere mensen vertellen wat we doen;
Vragen aan de mensen om te helpen, door onze brochure te kopen;
Je kan een cheque opsturen, op naam van Pascal Paulus, en dan sturen we jouw geld samen met onze opbrengst door naar de Afghaanse vrouwen.
Je kan ook zelf geld inzamelen, zoals wij doen, of al het andere, wat je maar bedenkt.

Adramane

Op 27 mei is er een nieuwe brief, beantwoord op 29 mei, waarop een nieuw antwoord volgt waarin de briefschrijver zegt dat de leerlingen de brochures aan de onderwijzer mogen meegeven.
Ondertussen krijgen we die dag een andere – lange – brief:

Beste vriendinnen Gisela en Paula,

Eerst en vooral mijn verontschuldigingen dat ik nu pas antwoord op jullie elektronische brief die ik pas vandaag ontving. Vroeger werd de post in een "postkoets" vervoerd, door paarden getrokken. Ik weet niet of ze er even lang over deden als jullie brief tussen Carnaxide en Oeiras, waar ik woon...

Ik wil jullie bedanken dat jullie aan mij gedacht hebben om deel te nemen aan een idee dat me heel goed lijkt tegen iets dat me heel slecht lijkt.

Hoe is het mogelijk dat er tegenwoordig nog mensen bestaan die vrouwen behandelen alsof ze een ding zijn, zonder rechten. Ik heb zelf twee dochters en ik zie ze heel graag en ik word helemaal opstandig als ik er enkel maar aan denk hoe meisjes en vrouwen in vele delen van de wereld leven (maar hier stilletjes onder ons, hier in Portugal zijn er veel mannen die de vrouwen erg slecht behandelen!).

Ik hoop dat de jongens van jullie klas meewerken aan jullie aanklacht over wat in Afghanistan gebeurt en om de verborgen vrouwenscholen te helpen.

Hoe kan ik bijdragen? Door een brochure te kopen? Of misschien méér dan één? Hoeveel kan ik geven? Misschien 5000 Escudos (25 euro), voor één maand school?

Een zoentje voor jullie allemaal (hopende dat het om een klas vol sympathieke mensen gaat...)

H.

De brief wekt nogal wat enthousiasme. De kinderen willen de schrijver ervan in de klas ontvangen. Tiago en Marlene zorgen voor antwoord, de dag daarop:

Hallo,

Onze namen zijn Marlene en Tiago, van de klas van Pascal. Je mag zoveel brochures kopen als je wil, de prijs is 200 escudos.

We kunnen de brochures per post opsturen, maar je mag ze ook bij ons komen afhalen, we zouden het heel leuk vinden om je te zien.

Zoentjes van de klas

En we krijgen antwoord:

> *Goedemiddag, Marlene en Tiago,*
>
> *Ik probeer wat tijd vrij te maken om langs te komen (ik weet nog niet wanneer) om de brochures op te halen en jullie te leren kennen. Prettig 1-juni feest.*
>
> *Zoentje voor jullie allemaal (ook voor de onderwijzers en onderwijzeressen, als ze sympathiek zijn tenminste...)*
>
> *H.*

We wonnen er nog een vriend bij, die ons enkele malen bezocht gedurende het volgende schooljaar en deelnam aan één van de Klasraden, gevolgd door het recht op een uitgebreid bezoek aan de klas, begeleid door Marlene.

Toen we brieven begonnen te ontvangen van mensen die wilden helpen, maar niet dicht bij de school woonden, ontstond er een nieuw probleem: brochures opsturen kost geld, ongeveer de helft van de minimumbijdrage. We spraken af dat we aan wie de brochure per post wilde ontvangen, gingen vragen om de postzegel te betalen. Bruno zorgt voor een nieuwe “rondzendbrief” die nog in andere gevallen zal dienen:

> *Om onze solidariteitsbrochure te ontvangen:*
>
> *Het gemakkelijkste is langskomen. Er is altijd iemand van de klas op school, tussen 8.15 en 16 uur. Je mag vragen naar de klas van Pascal. Anders stuur je 300 escudos (of meer als je meer wil geven – 100 escudos is voor de postzegel) naar ons adres, met opgave van jouw adres.*
>
> *Zoentje,*
>
> *Bruno.*

Op 1 maand tijd verkocht de klas 168 brochures en kreeg 39300 Escudos die naar RAWA werden opgestuurd, per internationale overschrijving. De laatste week van het schooljaar hadden we het erg druk omwille van het toneelstuk, dat de kinderen wilden opvoeren. Ze vroegen me om een briefje naar RAWA te schrijven om te zeggen dat we het geld hadden overgeschreven[114].

Na juni 2001

We kregen antwoord op onze brief in juli, zodat ik het slechts in September op de praatronde kon voorlezen.

> *Beste Pascal,*

Sorry dat we er zolang over deden om te antwoorden op je brief. We hadden het nogal druk met nieuwe vluchtelingen uit Afghanistan, die geen opvang, geen eten en geen medicamenten hadden.

Hartelijk dank aan je heel lieve studenten en jezelf voor hun vriendschappelijke gevoelens en de actie om Afghaanse vrouwen te helpen. We waren echt onder de indruk van de actie die ze opzetten om hun Afghaanse zusters te helpen. We rekenen op je om hen onze hartelijke en gevoelde dank over te brengen.

We leidden af dat ze nog erg jong moeten zijn, maar de wijze waarop ze hun hart openden voor de Afghaanse zusters, en hoe ze in staat waren om te denken aan iets wat zo ver van hun eigen land gebeurt, verdient enorme waardering. We willen onze dank betuigen en hen feliciteren voor de interesse die ze betoonden voor de vergeten vrouwen van Afghanistan.

We hebben de pagina's op de webstek, door de kinderen gemaakt, reeds bekeken. Ze gaan ons verontschuldigen dat we geen Portugees begrijpen, maar we hopen dat deze pagina's helpen om de Portugees-sprekende volkeren attent te maken voor de verschrikkelijke last die op het Afghaanse volk weegt.

Zoenen voor je leerlingen en voor jou,

Mehmooda

Vermits het schooljaar begon enkele dagen nadat twee vliegtuigen de WTC-torens vernielden in New York en men begon te praten over Bin Laden, ergens in Afghanistan verstopt, werden Paula en Gisela op school beschouwd als de specialisten in de Afghaanse kwestie. Tegelijkertijd begrepen de kinderen niet goed of de Amerikanen nu plots boos waren op alle Afghanen. Ze begrepen ook niet goed waarom er soldaten naar Afghanistan moesten worden gestuurd. En de vrouwen? En hadden we die overschrijving niet naar een bank in New York gedaan? En nu? Woonden die vrouwen nog altijd in New York? Of moesten ze opnieuw vluchten?

Zouden alle Amerikanen op dezelfde manier denken, of was het net als die keer met de racistische autobus bestuurder, waaruit je niet kan afleiden dat alle autobus bestuurders racistische neigingen hebben[115]. En de Afghaanse vrouwen? Zijn ze allemaal lid van RAWA? Zijn ze allemaal vluchtelingen? En de Afghaanse mannen? Werken die allemaal samen met Bin Laden? Het was nogal moeilijk om de simplificaties te begrijpen. De klas besloot een brief te schrijven naar de Ambassade van de Verenigde Staten, maar ditmaal kwam er geen antwoord.

Geachte heer ambassadeur van Amerika,

> *Wij zijn leerlingen van het 4de leerjaar. Vorig jaar maakten we een werk om geld in te zamelen om de Afghaanse vrouwen te helpen tegen de Taliban, die hen niets toelaten.*
>
> *We maakten ook een commentaar over de Taliban, het staat op onze webstek.*
>
> *Meneer de ambassadeur, we vinden het heel slecht wat men met Amerika deed, we lijden mee omwille van de twee torens aangevallen door twee vliegtuigen. We denken dat het niet juist is wat Bin Laden doet.*
>
> *Aan de andere kant denken we dat wat jullie doen ook verkeerd is. Jullie gaan helicopters naar Afghanistan sturen om de Afghanen te bombarderen. De mensen vluchten uit Kaboel om naar andere landen te gaan. De Afghaanse vrouwen, die hier niets mee te maken hebben, en daarom ook vluchten, moeten toch niet gebombardeerd worden?*
>
> *Ze vluchten om niet door een bom te sterven, maar ze gaan toch dood, van honger en dorst. Zij zijn onschuldig, net zoals de mensen die in de torens van New York zaten.*
>
> *Bombardeer geen onschuldige mensen, meneer de ambassadeur.*
>
> *Deze brief werd geschreven door Paula, Gisela en Leila en ondertekend door de hele klas.*

Enkele weken later, toen de Amerikaanse soldaten reeds ter plaatse waren om een oorlog te voeren tegen wie ze verantwoordelijk achtten voor de aanslag op de torens, toonde de televisie opnieuw agressieve beelden ingekleed door verzoenende commentaren. Het deed me denken aan mijn leerling die wel op de Raad wilde praten, maar eerst toch die andere een klap op zijn smoel zou verkopen. Begreep hij de sociale reproductie beter dan ik? Ik voelde me verplicht om, met de groep, dit andere burgerschap, niet gebaseerd op “oog om oog”, door de raad bewerkstelligd, verder aan te moedigen. Ondertussen bleek het tijdschrift 'Vrede' geïnteresseerd in ons project. De brochure werd in het Nederlands vertaald en er werd een artikel aan de klas gewijd. Wij kregen de Nederlandse vertaling van het project, waarvan onmiddellijk een kopie terug Belgiëwaarts keerde naar de correspondenten in Leuven. Nu konden ze één van onze projecten in hun eigen taal lezen!
Het werk over Afghanistan werd ook een interne referentie. Af en toe herinnerde het ons er aan dat het mogelijk is om zelf tussen te komen, wanneer we op de hoogte zijn van één of ander probleem, op de praatronde bvb.: “*Pascal, als een vrouw van het balkon van de tweede verdieping naar beneden springt en in het*

hospitaal terecht komt omdat haar man haar thuis heeft opgesloten, kan ze dan een klacht tegen hem indienen?" Dat was precies wat er gebeurd was in het gebouw waar de vraagstelster woonde. We praatten erover. Waar kunnen mensen terecht in zo'n geval? Er zijn telefoonnummers. Er zijn mensen die helpen. Maar zij, zowel als ik, weten dat het moeilijk is om uit de buurt te stappen, indien er geen helpende hand is. En dat het niet gemakkelijk is in de buurt te zijn, als er intern geen beschermende handen zijn.

Dat jaar stelden de kinderen Lissabon voor aan hun ouders. Ze leerden enkele familieleden hoe je een plan van de stadsmetro, of van de stedelijke lijnbusssen leest. Ze pakten ook de internationale klascorrespondentie op een andere manier aan, wat tot een collectieve reis naar België zal leiden.

Afghanistan kwam nogmaals in de klas, wanneer een analyse werd gemaakt van de gegevens over de oorlog na 11 september, na het lezen van een krantenartikel.

We bleven informatie verzamelen en vragen stellen aan politici, ditmaal voor de gemeenteraadsverkiezingen. We publiceerden nog drie "speciale kranten" in brochurevorm, naast de gewone klaskranten: "Het bezoek aan Lissabon", wat als gids diende voor de tentoonstelling over dat bezoek, "Reisdagboek", over de voorbereiding en ontmoeting met de correspondenten en de verwerking van de informatie die we in België verzamelden en tenslotte "*Os meninos do contra*[116] - verhaalvertellers".

Alles samen gaf de klas in drie jaar 24 kranten en 6 brochures uit, waarvan 1 in het Nederlands vertaald. Naast de kranten en de brochures zetten we ook een webstek op, met alle projecten die we wilden publiceren. Op het einde van de lagere school (4de leerjaar) gaven we een CD-rom uit met de "verzamelde werken" van de klas.

Beschouwingen over uitsluiting.

De buurt, de minderheidsgroep, de groep illegale vreemdelingen, sluiten zichzelf uit van de dominante cultuur omdat ze daar redenen voor hebben.

De onderdrukkende, bestraffende, verplichte school of cursus verandert hier weinig aan... behalve dat ze de dominerende cultuur, of althans een deel ervan, doet assimileren. We leerden enkele van de mechanismen van de dominerende cultuur om het tegenoffensief in te zetten ... op een cultureel getolereerde wijze. We weten dat het om een onvoldoende of schijnoplossing gaat, door Bourdieu en Passeron (1970) vermeld als ze het over de sociale reproductie hebben:

> *"De mobiliteit van de individuen kan bijdragen tot het bewaren van de klasse-relaties en is niet tegenstrijdig met de reproductie van deze relaties. Ze biedt*

garanties voor sociale stabiliteit doorheen de gecontroleerde selectie van een kleine groep individuen, aangepast door en voor individuele opwerking en op deze wijze geeft ze geloofswaarde aan de ideologie van sociale mobiliteit die in haar meer volledige vorm in de schoolse ideologie van de Bevrijdende School wordt teruggevonden."

Maar het is ons voldoende dit bewust te weten. Het gaat hier enkel om een interventie op micro-schaal en we vinden dit nuttiger dan collectief zelfmoord te plegen als een soort fatalistisch antwoord op het extremisme (of nihilisme) dat schuilt in de woorden van Bourdieu en Passeron. Anderzijds herinneren we ons dat '*Les bourgeois c'est comme les cochons*', maar door ze neer te schieten lossen we het probleem ook niet op...

In de klas waar we het hier over hebben zijn er heel wat kinderen van families die zich niet noodzakelijk herkennen in de buurt zoals die door een deel van de pers wordt voorgesteld. De 'gevaarlijkheid' is ook een constructie (opgebouwd door "aanhangers" van Bourdieu?) De buurt, de migrantengroep, wordt gebrandmerkt door de activiteiten van een minderheid als norm voor te stellen. Men veralgemeent en verwart fictie met realiteit, omdat men de nood aan sensationeel nieuws stimuleert, soms uit onwetendheid, meestal als optie. Men schetst een buurt vol wilden (zwarten, buitenlanders en Roma) waar dwingende maatregelen, ook vanwege de school, nodig zijn om orde op zaken te stellen. Men schetst op dezelfde wijze de boze migrant, die de autochtonen komt overvallen, waardoor er ook maatregelen nodig zijn om ze buiten te zetten.

Op deze wijze komt men in een fase waarin geweld geweld oproept, waarin jonge kinderen conflicten op straat even normaal vinden als conflictscènes op de televisie, zowel in het nieuwsbericht als in de actiefilm. Het is trouwens niet altijd gemakkelijk te weten wanneer de fictie realiteit is en wanneer de realiteit fictie. Ze vinden de scènes normaal, hoewel ze er doorgaans niet direct bij betrokken zijn.

In "zo'n buurt" zorgen de machthebbers – dikwijls oud-bourdieuaanhangers – er dan voor dat de school een uitzonderingsstatuut[117] krijgt, met kleinere klassen, met aangepast curriculum, aangepast aan de levenservaringen van de bewoners. Maar op die manier kunnen ze natuurlijk ook de buurt isoleren, of zelfs zichzelf isoleren in een geïsoleerde buurt en een soort "autistische relatie" aangaan met de buurt waarin ze "optreden". Of, om nogmaals de woorden van Bourdieu en Passeron te gebruiken:

"tussen alle technieken waarmee de institutie haar agenten uitrust om afstand te scheppen, is het gebruik van de magistrale taal de meest efficiënte en de meest

subtiele; in tegenstelling tot de afstandelijkheid gecreëerd door het klaslokaal of door het reglement, lijkt het net alsof de afstand gecreëerd door de woorden in niets aan de institutie te wijten is."

Zoals we reeds zeiden, het lijkt ons niet dat het fataal zo is. Uiteraard gaat het over de aanpassing van een curriculum, maar dat curriculum is ook slechts een sociale constructie. Of, zoals Tadeu da Silva[118] het zegt:

"Het curriculum is een sociale uitvinding zoals alle andere: de Staat, de Natie, de religie, het voetbal, ... allemaal resultaten van een historisch proces. Het is ook doorheen een proces van sociale vinding dat sommige kennis deel uitmaakt van het curriculum en andere niet. Als we ons eenmaal bewust zijn dat het curriculum een sociale constructie is, dan wordt het duidelijk dat de belangrijkste vraag niet is 'Welke kennis ***is*** *geldig?', maar 'Welke kennis* ***wordt*** *als geldig* ***beschouwd****?'."*

De als geldig beschouwde kennis komt niet overeen met de kennis van de buurtbewoners die hier werden geschetst. "Het is voldoende eraan te herinneren dat 25 April (Anjerrevolutie) de dag is vanaf wanneer de Tugas (scheldwoord voor Portugezen) ermee ophielden ons ginds te bevelen, om nu hier het bevel over ons te voeren". Dat was de verklaring, op het schoolplein, door een oudere Kaapverdiër gegeven op de vraag waarom 25 April een feestdag is. Een goed startpunt voor een buurtinterventie...

Het programma neemt genereuze concepten op als leerstof, zoals burgerschap, solidariteit, coöperatie, in democratie leven. Het gaat om concepten die, vanuit de invalshoek van de buurtbewoners moeten 'gedecodeerd' worden. De leerlingen begrijpen snel, op de speelplaats, dat het idee "coöperatie" betaling in natura betekent – met een deel van het vieruurtje – als "bescherming"; "coöperatie" dus om niet aangevallen te worden, noch door de coöperators, noch door de anderen. Een ander uitgangspunt...

De kinderen vragen in de klas waarom de autobus-chauffeur opnieuw stopt na reeds vertrokken te zijn van de halte, voor een blanke vrouw, en niet voor een zwarte. Het is erg nuttig het verschil te leren kennen tussen de persoon en de functie, iets wat niet expliciet in het programma ingeschreven is. Maar indien dit verschil niet duidelijk wordt, zullen de kinderen ook niet begrijpen dat het racisme geen klasse-verschijnsel is van de klasse der autobus-chauffeurs. En indien ze dat niet begrijpen, zullen ze ook niet begrijpen dat de busmaatschappij tot doelwit kiezen en de schuilhokjes aan de haltes systematisch vernielen, het probleem niet oplost.

Analyseren en begripsvorming vergen lange leerprocessen, die goed moeten worden ingekaderd. Die weg bewandelen leer je alleen in groep, op zichzelf een zorgvuldig opgebouwde sociale constructie. Sérgio Niza (1999) heeft het over

> *"de relaties tussen de leerlingen onderling en tussen de leerlingen en de onderwijzer, gebaseerd op een democratisch contract dat het samenzijn en het werk bepaalt, gesteund op organisatie, planning en coöperatieve evaluatie van het leren van een officieel cultureel programma, leerproces dat ingeschreven is in de context van de gemeenschap en de school, gekenmerkt door een levendige dialoog met de cultuur en de kennis van de leerlingen." En hij voegt hier nog aan toe: "Het is het werk van de leerlingen om, met de onderwijzer, dit officieel voorstel opnieuw op te bouwen, om het het hunne te maken, er een gemeenschappelijke zin en richting aan te geven, samen een einddoel te ontdekken, einddoel dat heel het leerproces en alle werk leidt."*

Dit soort transformaties, eigen aan het projectwerk zoals wij het voorstellen aan onze leerlingen, zijn voortdurend aanwezig en verplichten de leerkracht tot een evenwichtsoefening, wanneer de plaats waar hij gekozen heeft te werken de publieke school is. De resultaten die we bereikten en hoe we ze bereikten in het voorbeeld dat we hier gaven is één van die voorbeelden die Oury (1977) deed ironiseren dat

> *"wat technisch mogelijk is, politiek ondenkbaar is. Wat zou er van onze denkers geworden, van onze Institutie? «Neem jullie wensen niet voor werkelijkheid. Iedereen weet dat de school steeds de school is van een bepaalde maatschappij. Eerst moeten we de maatschappij veranderen.» [...] Het is het gezond verstand zelf: het is de kip die eieren legt, het is de maatschappij die de school baart... [...] De onderwijzers moeten zich niet roeren: de verdedigers van de school schuwen wanorde, de minister schuwt experimenten [...] die de revolutionairen in naam van het marxisme veroordelen."*

Wat we lezen in de woorden van enkele critici is de slagzin "*niets veranderen vooraleer alles te veranderen*" (Oury) die ze zelf religieus toepassen in de lokalen waar ze onderwijzen.

Tadeu da Silva (2000) analyseert het gewicht van het curriculum in het onderwijs, en stelt vast:

> *"Bij de strategie die ik hier voorstel, wordt het proces, 'eerst voor de onderwijshervorming zorgen en dan de leerkrachten aanpassen', omgekeerd. Het is doorheen deze strategie die je "intellectuele hervorming" zou kunnen noemen*

in tegenstelling tot de bureaucratische officiële hervormingen, dat de culturele en sociale theorieën [...] grotere impact kunnen krijgen op de onderwijstheorieën, op de onderwijzersopleiding, op het dagelijkse leven in onze klassen.”

Het lijkt ons dat groepen voor coöperatieve zelf-vorming, zoals ze bestaan in de Portugese Moderne Schoolbeweging of zoals de Franse Institutionele Pedagogie-groepen, die zich richten op projectwerk, onderzoek en actie, reeds over een gemeenschappelijke geschiedenis beschikken voor het opbouwen van het curriculum aan de hand van werkprojecten. De getuigenis hier is slechts een kleine contributie voor die gedachte.

Het is niet moeilijk zich te laten meeslepen door de scherpe kritieken die allerlei academici maken op de school en op het curriculum als politiek instrument. Maar de kritiek is tegelijkertijd een verschrikkelijk alibi om immobilisme aan te moedigen. Iedereen wacht tot alles verandert om alles te kunnen veranderen. Het is moeilijk om te begrijpen waarom die critici niet in het bindweefsel van het systeem werken, waarbij ze de mogelijke structuren gebruiken, op lokaal vlak, bijvoorbeeld. Dat lijkt ons nuttiger dan een andere utopie voor te stellen, ontsprongen uit de gedachte van wie zich, gefrustreerd of niet, dank zij de school die hij veroordeelt, carrière maakte en die in de praktijk grotere drama's zou kunnen veroorzaken dan de drama's door de school veroorzaakt.

Het lijkt ons belangrijk zich niet neer te leggen bij het immobilisme, veroorzaakt door het discours dat helaas vele universiteitsstudenten te horen krijgen. We stellen voor op twee vlakken te werken: bewust van wat we doen, verbinden we ons op micro-vlak met de lokale structuren, verdedigen we de culturele ruimte die de publieke school sowieso kan bieden, verdedigen we de onderwijzer en bestrijden we de opdeling door de artificiële voortijdige specialisering, aangemoedigd door wie utopisch alles wil verbranden. Op ruimer vlak werken we samen, van kleuterleidster tot gespecialiseerd onderzoeker[119], op zoek naar andere en waardiger vormen om te socialiseren en leerprocessen te stimuleren, wars van verdrukkende schoolmodellen. Ook al omdat het ons ook niet nuttig lijkt egoïsme, egocentrisme en individualisme in zijn verschillende vormen aan te moedigen.

Vermits we met weinigen zijn, heel weinigen zelfs, kunnen we, als we Bourdieu en Passeron mogen geloven, op ons gemak werken, meer op ons gemak dan indien we het hele bouwwerk zouden willen opblazen. En wanneer we met velen zullen zijn, zullen we oplossingen vinden.

Ondertussen durven we te denken dat de leerlingen die de protagonisten waren van het verhaal dat we hier vertelden, gemakkelijker de gigantische

desinformatiecampagnes zullen doorhebben waarmee de westerse politieke leiders ons dagelijks bestoken.

5. Vorming tot meesterschap

Plezier scheppen in onderzoek werkt alleen maar aanstekelijk wanneer het deel uitmaakt van onszelf en, om dat te ontdekken, vervult de onderwijzer in het basisonderwijs een kapitale rol.

Manuel Paiva[120]

Het bankconcept (of depositaire opvoeding) leeft …

Meesters werden gevormd in ambachten en gilden. Maar schoolmeesters, onderwijzers en leraars worden gevormd in scholen. In normaalscholen (om te normaliseren?) en in Portugal in openbare of private polytechnische scholen en in universiteiten, die onderling om studenten vechten en dus als goede concurrenten betere eindcijfers beloven, want hoe hoger het eindcijfer, hoe gemakkelijker je de eerste aanstelling krijgt. Bovendien kan je voor één bepaald vak zijn opgeleid, maar toch als onderwijzer worden aangesteld. We zien regelmatig de pas gevormde collega verloren lopen op school, waarna hij teruggrijpt naar het veilige teacher-proofed handboek en dat op de letter volgt.

Op de meeste hogescholen reproduceert men klassieke leerkrachten met klassieke lesmethodes, die de meest vooruitstrevende hogescholen theoretisch in vraag stellen. Die klassiek geschoolde leerkrachten, getraind om wetenschap vast te zetten in klassieke kinderhoofden – wat Paulo Freire de bank- of depositomethode noemt – stellen vast dat sommige hoofden weigeren om de deposito's op te nemen[121]. Dan wordt leren pijnlijk of hopeloos.

Maar misschien gaat het enkel om een fantasie van de reproducerende schoolmeesterscholen en is leren iets anders. Enkele getuigenissen, uit onze ervaringen.

Leren als dwangarbeid?

Pannenkoeken bakken om te rekenen; een verplichte tekst lezen om taaloefeningen te maken: het is de wereld op zijn kop, maar het gebeurt nog steeds. Het werkt probaat om de kinderen een afkeer te laten krijgen voor wiskunde en lezen.

Pannenkoeken bakken om te rekenen of rekenen om … (1976)[122]

Onze vriend Eric Vanhelsuwé was leraar in de school verbonden aan het Zeepreventorium in De Haan. Een aantal leerlingen zou gaan zwemmen, een klein groepje, om welke reden ook, bleef in de school. Het was altijd een moeilijk

moment omdat de thuisblijvers de uitstap misten en nogal landerig deden. Daarom stelde Eric voor dat ze misschien pannenkoeken konden bakken als verrassing voor de sportievelingen, die ruim twee uur wegbleven. Ze konden gebruik maken van de keuken van het internaat.
“We moeten natuurlijk weten wat we allemaal nodig hebben, bloem, melk, eieren, boter, ...” Er werd matig enthousiast gereageerd.
“Ja, merkte een leerling op, maar gaan we nu pannenkoeken bakken om daarna vraagstukken op te lossen ?”
“Geen kwestie van, maar weet jij hoeveel bloem we nodig hebben, wat en hoeveel we er doorheen roeren om een goed deeg te maken ? En er moet ook genoeg zijn voor iedereen, en liefst geen overschot !”
Ingewikkeld probleem. Twintig leerlingen in de voltallige groep; ... “en ik wil ook wel een paar pannenkoeken,” vond Eric. “Hoeveel bloem heb je nodig ... hoeveel stuks haal je uit een kilogram, ... Ik ken wel de verhoudingen, maar de rest moeten we toch uitrekenen ...”
Toen de zwemmers terugkwamen, waren de pannenkoeken klaar.
Wij brachten destijds een bezoek aan deze klas en noteerden het standpunt van de leraar over een heikel onderwerp:

Programma?

In het lokaal waar we vandaag te gast zijn, hebben de leraars beslist hun inspanningen te bundelen. Samen zijn ze verantwoordelijk voor zes vakken: aardrijkskunde, biologie, chemie, fysica, geschiedenis en Nederlands. Dit vertegenwoordigt al een heel kapitaal aan uren en de samenbundeling versoepelt de werkorganisatie. Een beurtrol zorgt ervoor dat er altijd twee van de drie leraars aanwezig zijn.
Een van hen startte oorspronkelijk met vrije opdrachten voor Nederlands. Dit impliceerde twee zaken: geen dwingend programma en een ruime waaier van keuzemogelijkheden. Het verplichtte hem meteen om veel documentatie en technieken in de klas te brengen. Naast boeken, tijdschriften, kranten, deden ook een klasdrukkerij, schrijfmachines, een kopieertoestel, een bandopnemer, en een radio hun intrede. Hoe langer hij op deze manier werkte, hoe meer hij ervan overtuigd raakte dat van programma’s geen heil te verwachten valt. Een soort dilemma: ofwel worden de leerlingen verplicht “het programma af te werken”, waarvan heel weinig beklijft, ofwel gaan zij blijvend kennis en inzicht verwerven over zaken die hen interesseren. Net zoals in Summerhill [en bij Fernand Oury] wordt hier in feite de vormende waarde in vraag gesteld van elk leerpakket dat niet beantwoordt aan een verlangen. Het “vak” Nederlands biedt wel voordelen

om in deze richting te experimenteren: op de keper beschouwd kan je stellen dat het hele programma hier te herleiden is tot het verwerven van taalvaardigheid. Hetzelfde kan niet gezegd worden van andere vakken, maar leraar Eric Vanhelsuwé is niet van zijn stuk te brengen. Telkens weer stelt hij vast dat kennis, opgedaan volgens een traditioneel programma, oppervlakkig is of… totaal onbestaande. Zijn besluit: een programma is een soort illusie over wat men jonge mensen kan bijbrengen als vorming.
Je vroeg je af of dit wel de goede richting was, of een vooraf bepaald kennisniveau van een reeks gekozen vakken inderdaad niet de beste waarborg biedt voor een vormingsproces. Anders gezegd of een encyclopedisch cultuurbegrip het nog steeds moet halen van een meer dynamische benadering die beter aansluit bij de vragen en verlangens van jonge mensen in de huidige tijd. Tijdens een vormingscyclus met een toenmalige professor pedagogie van de Gentse universiteit, vroeg je hoe een programma tot stand komt. “Het ontstaat uit een consensus” was het antwoord. Alleen bleef het moeilijk om te bepalen wie allemaal tot deze consensus bijdraagt.
Voor Fernand Oury, is het verlangen, “le désir” essentieel, dit wil zeggen, het verlangen om te doen wat je doet en niet “elders” te zijn. Daniel Pennac[123] schrijft hoe een jongere ‘verplichte’ lectuur ervaart: “[hij zit] voor een boek dat hij niet leest. Al die goesting om elders te zijn schuift tussen hem en de opgeslagen bladzijde een vaal scherm dat de regels vertroebelt”. De auteur preciseert:: “Het leesplezier, ook als het je ontzegd wordt, staat voorop bij elke lectuur”. Een boeiende tekst kan je deskundig verminken tot verplichte lectuur met vragen als: “Wel, wat heb je daarnet gelezen, hier? Wat wil dat zeggen ?”
Alsof je aan een kind een sprookje vertelt, om daarna te vragen: “Wel, wat is er met de prins gebeurd, hé ? Ik wacht!”

Leerboekje

Schoolse taalboekjes zijn nog erger, ze zijn zelfs daarvoor gemaakt. We kiezen een voorbeeld uit een taalboekje voor het vijfde leerjaar (1999), aangevuld met een werkboek (2005).
De tekst is ingedeeld in drie blokken en handelt over het thema “Natuur”. In het werkboek moeten vragen over de tekst worden beantwoord.
Schema van de tekst:

1. Op stap met een 'echte' ecologist.
1. Aaseters (vogels).
1. Gevaren van de snelweg voor dieren.

De didactisch bedoelde tekst klinkt gekunsteld zoals bijvoorbeeld bij dit gesprek

op de brug van de autostrade:

"Het zijn raven," roept Marjolein. Helemaal zwart. Kijk, ze bekvechten met elkaar!"

"Bijna juist," weet Bert." Het zijn zwarte kraaien. En die vogel op het hek is een buizerd."

(Over aaseters)

"Ze zijn een schoonmaakploeg in de natuur. Zonder hen wordt het hier een vuilnisbelt. Met gevaar voor besmettelijke ziekten."
An: "Dieren die zich op het asfalt wagen, overleven het haast nooit."
Marjolein: "En andere dieren profiteren daarvan. De een zijn dood is de ander zijn brood!"
Nu heeft Marjolein het bij het rechte eind.

(Bernard Bochier, De natuurliefhebber vertelt, Casterman, Doornik)

In het corresponderende hoofdstuk van het werkboek worden een aantal vragen gesteld, zoals:

Wat is de bedoeling van de schuin gedrukte (cursieve) tekst ?

(Noot: De leesles wordt ingeleid door acht regels cursief gedrukte tekst)

( ) Het is een inleiding om je wegwijs te maken.

( ) Het geeft aan dat het verhaal zich in het verleden afspeelt.

( ) Dat lettertype is eigenlijk een drukfout.

( ) Deze tekst vat het eigenlijke verhaal samen.

Wat zou de schrijver bedoelen met de tussentitel 'vogels aan de schoonmaak' ?

(Noot: het gesprek tussen Marjolein en Bert over de raven en de buizerd)

____

____

Verbind de oorzaak met het juiste gevolg.

Oorzaak *Gevolg*

De autowegen worden overbredden. (v)oedsel.
Op 't asfalt worden het slachtoffer
dan het verkeer. (r.)
Aaseters vragen wordt drukker.

(e) Meer dieren worden aangereden

In het werkboek vinden we precies wat Pennac aanklaagt: een reeks technische vragen waardoor de leerlingen moeten bewijzen dat ze de tekst begrepen hebben. Dit is niet alleen illusie maar bovendien een probaat middel om 'lezen' te rangschikken als vervelend tijdverdrijf.

Hoeveel gram in één kilogram ?

Een collega maakte deel uit van de jury bij de aanwerving van verkoopsters in een bedrijf. De mondelinge ondervraging van een kandidate verliep als volgt:

– Sommige producten worden verkocht per gewicht. Hoeveel gram telt één kilogram ?

– (*Zonder aarzelen*) Honderd, meneer.

– Denk goed na, juffrouw. Bent u dat zeker ?

– ... Ja meneer.

– Juffrouw, als u 100 g. koffie koopt, of 1 kg., is dat hetzelfde ?

– (*Met overtuiging*): Nee, meneer.

– Wel juffrouw, hoeveel gram in één kilogram ?

– (*Bijna wenend*): Honderd, meneer.

Winst en procent

Een wagen en een fiets stoppen naast elkaar bij het verkeerslicht. De automobilist herkent de fietser: een oude schoolmakker met wie hij goed bevriend was. Draait het zijraampje open: “*Hé, Georges, ken je me nog ?*” Georges, blij verrast, roept terug: “*Wat dacht je Dré? Tijd voor een pint, ginds op de hoek*?” Vijf minuten later zitten de twee samen herinneringen uit te wisselen.

– En, weet je nog Georges, toen je me geholpen hebt bij het examen wiskunde, met de oplossing van die vergelijking? Ik verstond er de ballen van. En wat doe je nog tegenwoordig om aan de kost te komen?

– Simpel, wat ik altijd gedaan heb, omdat ik er goed in was. Ik geef nu les in onze school, wiskunde natuurlijk. Maar jij, je verdient goed, als ik zie met welke kar je rijdt, of heb je 't groot lot gewonnen?

– Ik zit in de commercie, 'k mag niet klagen.

– 'k Heb de indruk. Wat verkoop je?

– Een beetje van alles. Ik ben opkoper van oude spullen, en die verkoop ik dan weer.

– En dat brengt goed op?

– Ja ... een voorbeeld. Ik koop iets voor 10 euro en verkoop het voor 100. Van die

10 procent kun je goed leven !

Tijdens een congres van leraars, vertel je de grap aan tafel, bij het middagmaal. Gelach! Maar, hoor je iemand zeggen tegen zijn buurman: hij is toch wel mis, zeker ?

Parels voor de zwijnen

Er zijn woorden die blijven hangen. “Parels voor de zwijnen”[124], zei die oudere collega, toen hij na de onderbreking zijn klas weer ging opzoeken. Je was geschokt en je weigerde de onderliggende betekenis te aanvaarden. De man kwam wel vaker ironisch uit de hoek, waarmee hij altijd succes boekte. Je droomde van een degelijke leraarsvergadering, waar iedereen kon vertellen over de klaspraktijk en met de collega’s op zoek gaan naar een manier van werken om meer belangstelling te wekken bij de leerlingen. Maar je was jong in een nieuw milieu, je wist wel welke ‘vakken’ de meeste van je medeleraars onderwezen, maar je wist niet hoe. Het was al moeilijk om een eigen belevenis in de lerarenkamer aan te kaarten: je kreeg hoogstens de raad om niet met je te laten sollen: “ze moeten voelen wie de baas is”. Maar je besefte maar al te goed dat discipline en straffen alleen maar de afkeer voor de school zouden vergroten, wat niet zou aanzetten tot beter leren. Het leerprogramma nietwaar, hoewel je dat toen al als een abstract gegeven beschouwde: eigenlijk wou je dat je leerlingen zouden leren omdat ze nieuwsgierig waren, omwille van de leerstof zelf, omdat ze die interessant vonden, omdat ze graag in de klas waren. Dat de verstrekte opleiding niet zou “verworden tot diploma-onderwijs”[125]. Het leek je dus beter om je in de eerste plaats aanvaard te weten door je leerlingen, dat was toch bijna automatisch gebeurd in die voorgaande school[126]? Tot die bewuste dag ...

Terwijl je, uiterlijk heel rustig, een paar zaken opdiepte uit je boekentas en ze op je schrijftafel deponeerde, bleef het doodstil in de klas. Het op één na hoogste leerjaar van de afdeling elektriciteit, 16- en 17-jarigen dus, met wie het je gegeven was doorheen de Nederlandse taal te meanderen.

Je droeg een strikje in je hemdskraag want een pak met das was toen nog gebruikelijk. Plots, op de achterste rij, veert een leerling recht, vingerknippend, de arm in de lucht. Je kijkt op: “Ja ?” Hij wijst op zijn hals en vraagt onschuldig: “Meester, kan dat draaien ?” De hele groep barst uit in schaterlachen. Dit is blitzkrieg en vraagt een snelle reactie. Boos worden, straffen ? Komaan, maak je niet belachelijk. Liever terugkaatsen. De tijd dat ze lachen schenkt wat respijt. Dan, de vrager strak aankijkend, “Hangt er vanaf wie het draagt ... bij een zotje als jij heel hard ... je zou al weggevlogen zijn ... weg ... door 't venster”. Oef, 't is

gelukt, want de lachers keren zich om naar de verliezer. Laten uitdeinen, vooral niet op terugkomen, het incident niet uitvergroten, want ze willen je natuurlijk testen. De les kan beginnen. Maar de strijd was niet gestreden, de eerste aanval was met open vizier, de tweede naamloos. Een week later, de les verloopt normaal, plots de stank van rotte eieren. Je reageert voorlopig niet. Een hand omhoog: “Meester 't stinkt hier zo!” Gegniffel. “Ja, nu je 't zegt, ik ruik dat niet graag, maar jullie blijkbaar wel. Weet je wat, ik ga buiten, jullie blijven rustig hier. Enne ...geen ramen openen, wie dat doet, zal moeten nablijven.” Je wacht zo'n vijf minuten in de gang, gescheiden van de klaslokalen door grote vensters met helder glas. Je komt terug binnen, je zegt “flauwe grap, we verliezen kostbare tijd, zet nu maar een raam open”. Ook zij waren uiteindelijk brave jongens die het spel speelden dat hoort bij kathederonderwijs. Problemen zijn er overigens niet meer geweest, we wisten wat we aan mekaar hadden. Je kende geen alternatief.

Hoewel ... een jaar eerder, die onderwijzer van het eerste leerjaar, ook hoofdonderwijzer, die je ontving als vervanger voor één maand in het vierde leerjaar van het basisonderwijs. Hij begeleidt je door de gang, komt voorbij de open deur van zijn klas, waar ruim twintig kinderen vrijwel onbeweeglijk zitten, armen gekruist.

We komen binnen. Op een vingerknip staan de kinderen recht, en in koor: “Dag meneer!” Weer een vingerknip en iedereen gaat zitten, armen gekruist. Fier zegt de man: “We mogen nu blijven staan of niet, ze zullen niet roeren. Als ik zeg “lachen” dan lachen ze, anders niet. Zo moet het zijn, dan heb je nooit last.”. Het heeft geholpen – om later de draagwijdte van de term '*école caserne*' te begrijpen.

Tijdens de meer dan dertig jaar als pedagogisch adviseur bij de middenstandsopleiding, werd je nog eenmaal geconfronteerd met het parels-voor-de-zwijnencomplex. De ploeg collega's waartoe je behoorde, verrichtte pionierswerk inzake structuur, leerprogramma en organisatie van de opleiding van jongeren met een leercontract in kleine en middelgrote bedrijven[127]. Bij de leerkrachten die instonden voor het luik 'algemene vorming' bevonden zich ook gepensioneerden van het basisonderwijs. Het uur dat je doorbracht bij een van hen was ronduit vervelend. De thematische leerstofbehandeling, met ruime keuzemogelijkheid, was al een paar jaar ingevoerd[128]. Wat een boeiend onderwerp had kunnen zijn, werd een eentonig en oninteressant eenmansgesprek en vrijwel geen enkele leerling was bij de les. Sommigen zaten te lezen of probeerden hun zakrekenmachientje uit (de gsm bestond nog niet). Anderen keken verlangend naar buiten, rommelden in de tas of zak waar hun lesmateriaal

en papier in stak, een paar babbelden zachtjes: zelfs je aanwezigheid verhinderde niets. De lesgever peroreerde, schreef iets op het bord, maar hij was alleen op de wereld. Het was een vreemde bedoening, alsof leraar en leerlingen een pact gesloten hadden: ik doe wat ik wil en jullie ook, als jullie maar rustig blijven.
Je ging napraten met de leraar in de cafetaria van het centrum. De brave man vond het heel gewoon, en verklaarde ongegeneerd:

– Niet veel mee aan te vangen, hé !
– Nog een geluk dat ze zich rustig houden.
– Dat weten ze bij mij: leren doen ze toch niet, maar ze moeten niet proberen herrie te schoppen.
  Ze weten dat ze er door zijn als ze zich gedeisd houden: ze krijgen op voorhand enkele eenvoudige vragen, met antwoord en al. Dat kunnen ze van buiten leren voor het proefwerk !
– Waarom werkt u niet met een thema, dat maakt het toch boeiender?
– Dat kunnen ze zeker niet aan, en daarbij, gelooft u dat? Weer zo'n nieuwigheid van mensen die het zelf niet moeten doen.
– Het is toch 't proberen waard, want nu is het voor u toch ook niet plezant.
– ... stilte; dan plots:
– Misschien hebt u gelijk, Maar zijn ze dat wel waard?
– Bedankt voor uw openhartigheid, maar dat is een vraag waar u zelf moet op antwoorden.

Het was een bittere nasmaak van jaren terug. Je hebt niet opnieuw voor wereldverbeteraar moeten spelen. De man is spontaan weggebleven.

Vlaanderen beweegt.

De reactie om een leefbare school in een leefbare wereld uit te bouwen is niet nieuw. Ironisch genoeg is het Belgische leerprogramma van 1936, beïnvloed door de Nieuwe Schoolbeweging een officiële reactie. Na de Anjerrevolutie in Portugal is er een soortgelijk fenomeen. Het nieuwe leerprogramma en de curricula die eruit volgen besteden veel aandacht aan het verwerven van competenties door de kinderen. Gedurende de jaren '70 en '80 verkoopt de staatsdrukkerij “Imprensa Nacional – Casa da moeda” schooldrukpersen, letters, letterbakken en zethaken, terwijl ook ander materiaal dat gemakkelijk geïdentificeerd kan worden als “van de Freinetbeweging” ter beschikking wordt gesteld van de scholen. Maar zowel in Vlaanderen als in Portugal verandert de officiële lagere school slechts weinig.
Op mensen komt het aan... ook op onderwijsmensen. Zo vindt je in wat neerbuigend “het traditioneel onderwijs” wordt genoemd, onderwijsmensen die,

onafgezien van de didactische hulpmiddelen die ze gebruiken, met de kinderen werken, naar hen luisteren en een boeiend pedagogisch scenario uitbouwen. En in wat verheerlijkend het “alternatief onderwijs”, het “kindgericht onderwijs” wordt genoemd vind je evengoed onderwijsmensen die voor de kinderen een scenario opzetten, soms met interessant materiaal, soms met interessante ideeën die ze omzetten in totaal nutteloos materiaal, en voor de rest volledig blind en doof zijn voor de inbreng van de kinderen.
Leefbare school in een leefbare wereld? Leefbaar voor wie? Voor wie de macht al bezit? Of voor wie het woord niet heeft. Misschien is het goed eraan te herinneren dat, in de klas, de gewettigde macht ALTIJD in handen van de onderwijzer is.
En die heeft een eenvoudige keuze.
Hij kan het beheer van de klas MET de kinderen organiseren, op een ernstige manier, waarbij routines door de groep worden geïnstitueerd, het werk samen wordt besproken, samen thema's worden vastgelegd, en geeft hij effectief het organiserende en bevrijdende woord aan wie het niet heeft, terwijl ook de limieten van de invloedssfeer van de Klasraad worden vastgelegd.
Maar hij kan ook de klas VOOR de kinderen organiseren, eventueel met een soort speelparlement, mogelijkheden scheppen voor individuele prestaties en verwezenlijking, zonder echter het woord te geven aan wie het niet heeft.

O wat zijn we heden blij...

... Célestin is koning.

Fernand Oury had een eenvoudige leuze: bediscussieer je werk met je gelijken, aan de anderen vertel je wat je doet, enkel wat je doet.
Het is tegenwoordig nogal in, te denken dat we allemaal gelijken zijn, als het om opvoeding van kinderen gaat. Hebben ouders en onderwijzers-ouders immers niet met elkaar gemeen van te denken dat ze allen kinderen kweken en opvoeden?
Het probleem is dat het wel iets anders ligt als we het over het opvoeden van een kind hebben, of over het runnen van een leefgemeenschap in een school. De school is geen gewone gemeenschap. Het is een artificiële gemeenschap waar we mensen van min of meer dezelfde leeftijd samen zetten om min of meer op dezelfde manier te denken rond min of meer dezelfde onderwerpen. In zijn boek “*Dumping us down”* heeft John Gatto[129] het over de heersende verwarringen over opvoeden van kinderen in Harlem en Manhattan. Hij verheldert ook het verschil tussen *huisonderwijs* dat hij aanprijst als een zeer goed alternatief voor de bureaucratische basisschool die zich tot doel stelt de leerlingen te leren

gehoorzamen en *schoolprojecten* gerund door goed gevormde onderwijzers die van binnenuit proberen te werken. Een interessant boek.
In Vlaanderen bestaat de mogelijkheid om een pedagogisch project te koppelen aan een hele scholengemeenschap, en dat is duidelijk interessant. Sinds de Appeltuin zijn steeds meer scholen, in het gemeenschapsonderwijs of in een specifiek net, die weg opgegaan. Een winst voor de democratie, toen de beginploeg de Appeltuin erkend kreeg door het toenmalige nationale Ministerie van Onderwijs. De eerste generatie ouders en leerkrachten van de Appeltuin leerden een en ander over het gevaar van het experimenteren met methodes en met kinderen ... en werden heel voorzichtig.
Maar het is politiek correct om iedereen vrij te laten om schooltje te spelen. Waar wij het persoonlijk wat moeilijk mee hebben is dat bij een project waar ook maar één enkel kind zich niet goed voelt, Célestin Freinet met de vinger gewezen wordt. Als het kind in moeilijkheden verkeert, dan kan dat alleen maar betekenen dat de verantwoordelijke leraar een verkeerde evaluatie maakte of een verkeerde houding aannam. En vermits hij weet dat hij "ervaringsgericht" wil werken en het kind dat niet noodzakelijk weet, zal het aan de volwassene liggen de juiste strategie te zoeken. Freinet heeft het over de ervaringen van kinderen waar we ons naar richten en niet de ervaringen van de onderwijzer. Van die kan je alleen verwachten dat zijn beroepservaring hem in staat stelt om het kind te helpen bij het richten van zijn ervaringen. Een voorbeeld? We herinneren ons volgende episode.

Alternatief maar zonder structuur

Een groepje ouders beslist om een alternatieve school op te richten. Ze laten zich informeren, onder andere over het Freinet-onderwijs. Ze willen zich nochtans niet vastpinnen op een systeem maar nemen toch een aantal bekende technieken over: kringgesprek, individueel werk, ateliers, projecten, vrije tekst. Bovendien worden jaarklassen vervangen door leefgroepen, waarbinnen meer ruimte bestaat om de kinderen voor de afzonderlijke vakken op eigen niveau te laten werken. Zoals gelijkaardige alternatieve methodescholen, noemt deze nieuwe school zichzelf een 'ervaringsgerichte leefschool', waar 'de creatieve, sociale en emotionele opvoeding even belangrijk is als leren rekenen en schrijven'. Ouderparticipatie is er 'geen voorrecht maar een dagelijkse realiteit'.
Jelle[130] heeft drie jaar doorgebracht in een traditionele school. In het eerste leerjaar liep alles normaal, bij een uitermate toegewijde leerkracht. Vanaf het tweede leerjaar kreeg Jelle het moeilijk: het schrijfritme werd opgedreven en schrijven werd een probleem. Dit bracht mee dat hij slecht gevormde letters

neerzette. Wat dan weer resulteerde in een ernstige discrepantie tussen schrijf- en leerritme. De leefschool bleek een goede oplossing.

Bij de eerste kennismaking waren de ouders enigszins verwonderd over het onthaal door een leerkracht dat meer leek op een clownesk gebeuren dan op een nuttige, zij het humoristische informatieverstrekking. Nu ja, ieder vogeltje zingt zoals het gebekt is. Er lag ook materiaal ter inzage, hoofdzakelijk de werkfiches voor de individuele reken- en taalopdrachten. Ze hadden weinig vandoen met de bekende, degelijke fiches van de Freinetbeweging, met zorgvuldig gekozen opdrachten, eventueel opgedeeld in niveaus (cf. IP) die de continuïteit van het leerproces mogelijk maken. Bij die oefenfiches kunnen de kinderen zelf nagaan of het antwoord of de oplossing correct is; op het einde van een reeks dient de eindfiche als test. De leerkrachten kunnen dergelijke fiches ook zelf ontwerpen.

Hier lagen pakken gestencilde bladen, gekopieerd uit diverse bronnen, ook uit schoolboeken, en opgedeeld in 'blokken'. De bedoeling was om een aantal van deze blokken in de loop van het schooljaar af te werken. Structuur en werkwijze bleven wazig voor kinderen en ouders. Dit blijkt duidelijk in een vergadering met de ouders, bij het begin van een schooljaar.

Wij noteren een aantal vragen die wijzen op de verwarring bij de ouders:

- Hoe zijn de reken- en taalfiches opgebouwd ?
- Hoeveel blokken zijn er en waarom zijn er blokken ?
- Hoelang duurt elk blok ? Wat komt er na elk blok ?
- Hoeveel fiches moeten kinderen gemiddeld maken per week ?
- Waarom zijn er fiches ?
- Wat gebeurt er als een kind op het einde van de week niet genoeg fiches gemaakt heeft, of geen goede resultaten haalt op de toetsen ?
- Hoe worden de resultaten aan de ouders meegedeeld ?
- Moet je panikeren als er een 0 (nul) op de evaluatie staat ?
- Hoe kan je als ouder gemakkelijk controleren of je kind wel 'mee' is ?
- Hoe kan je als ouder je kind helpen ?

Deze vragen tonen aan dat we te maken hebben met een soort vermomd klassiek onderwijs. De doelstelling om de kinderen een instrument te bieden tot zelfstandig werken en het situeren van hun prestaties binnen de groep, zonder negatieve connotatie, is hier totaal afwezig[131].

De werkbladen zien er trouwens weinig aantrekkelijk uit met vervelende, levensvreemde opgaven, vaak slordig gekopieerd. Vele ouders zullen hierbij wel vaak gesakkerd hebben, wanneer hun kroost de onopgeloste bladen mee naar huis bracht. Ook voor Jelle is dit concept van individueel werk op eigen ritme

een kwade droom: vervelend schoolwerk zonder de minste motivatie. Maar ook de andere activiteiten verlopen eerder chaotisch en zonder de oorspronkelijke inherente bedoeling. Het kringgesprek is een babbel zonder duidelijke agenda noch bindende afspraken. De vrije teksten lijken meer op 'opstellen' met een zelfgekozen onderwerp. En wanneer Jelle tijdens een praatronde komt vertellen over zijn belangrijkste vakantie-ervaring, loopt het helemaal fout. Hij heeft namelijk in het buitenland een uitgestrekt domein bezocht waar wolven in semi-vrijheid leven. Hij voegt er fier aan toe dat hij het peterschap aanvaard heeft van een oudere wolf – een manier van fondsverwerving die ook een persoonlijke band schept. Er wordt spottend gelachen, er komen allerlei triviale opmerkingen in de zin van '*heeft de wolf je niet opgegeten*' en dergelijke meer. Daarbij zit ook deze keer een 'goede' leerling op schoot bij de juf, een meisje dat hierdoor bevestigd wordt in haar voorkeursbehandeling. Het wordt een karikatuur van wat de klasgesprekken moeten zijn. Met de dag raakt Jelle meer gedesoriënteerd. Op voorstel van de leerkracht komt zijn moeder een paar keer bijstand verlenen tijdens de ateliermomenten of bij het oplossen van de fiches. In plaats van groepen die rustig bezig zijn met hun respectieve opdrachten, lopen kinderen heen en weer, naar de leerkracht, naar de bezoekster, bij kameraadjes.

Overleg met de verantwoordelijke leerkracht lost niets op, tot de bom barst. Net voor de Paasvakantie wordt de moeder van Jelle uitgenodigd voor een gesprek met de directeur. Tevreden dat ze de gelegenheid krijgt voor een goed gesprek en een grondige evaluatie, wordt ze tot haar grote verwondering opgewacht door drie personen. Er werd overleg gepleegd met het pedagogisch team, met de pedagogische coördinatoren en de verantwoordelijken van de ouders. Ze zijn samen tot eenzelfde besluit gekomen: Jelle wordt doorverwezen naar een andere school na de Paasvakantie. Hij vormt een 'bedreiging' voor de klasgroep. En vermits Jelle psychologische problemen heeft, gaat hij best naar een instelling voor bijzonder onderwijs van het 'type 3' voor karakter-moeilijke kinderen.

Dit kon alvast niet de bedoeling zijn van een methodeschool zoals ze zichzelf aandiende: '*begaan met de creatieve, sociale en emotionele vorming van de kinderen*'.

De ouders maakten gebruik van de leerplicht en vroegen de toelating van de inspectie voor een trimester huisonderwijs, wat geredelijk werd toegestaan. Inmiddels gingen ze op zoek naar een oplossing voor het volgende schooljaar. Eerst stapten ze naar een school voor Buitengewoon Onderwijs. Ze deden hun verhaal en legden de taken voor van het trimester huisonderwijs. De pedagogisch verantwoordelijke nam alles zorgvuldig door, stelde een aantal vragen, toonde zich hoe langer hoe meer verwonderd. Jelle is helemaal geen kandidaat voor deze

school, oordeelde hij, hier zou hij alleen maar slechter gaan presteren. Wat hij nodig heeft, is een stevige structuur. De zoektocht herbegon, tot de ouders zich een gepensioneerde schooldirecteur herinnerden die ze soms nog ontmoetten: een toegewijde man in een gewone traditionele school. Eerlijk als hij was, zei hij dadelijk dat hij alleen maar zijn eigen school goed kende. En vermits Jelle het vierde leerjaar best overdoet, zou hij daar terechtkomen bij een uitstekende leerkracht. Ga maar eens praten. De onderwijzer in kwestie imponeerde al door zijn grote gestalte. Hij werd uitvoerig gebrieft, luisterde, toonde zijn prettig ingericht klaslokaal, vertelde hoe hij werkte. Jelle zou daar in september zijn nieuw schoolleven beginnen.

Een beeld dat de grootvader nooit zou vergeten toen hij Jelle bij de schoolpoort ging opwachten na de eerste schooldag: het gebouw, omgeven door een grote tuin. De kinderen kwamen in kleine groepjes buiten gewandeld. Jelle, enthousiast pratend met die grote man, naar wie hij letterlijk moest opkijken. Hij zal dat goed doen, zei de onderwijzer, smakelijk!

Het schooljaar verliep zonder incidenten, Jelle presteerde beter en de omgang met zijn klasgenoten was volkomen normaal. Toen meester Jan de ouders beter leerde kennen, gaf hij toe dat hun verhaal hem een beetje ongerust had gemaakt. Maar van de eerste dag klikte het, was zijn besluit.

Kroniek van de aangekondigde entropie

We gebruiken bewust een beeld uit de thermodynamica: “de statistische thermodynamica geeft een nieuw beeld van deze abstracte grootheid uit de natuurkunde: ze meet de graad van chaos van een systeem, op microscopisch vlak. Hoe hoger de entropie van het systeem, hoe minder de elementen gerangschikt zijn, verbonden onder elkaar en in staat om mechanische effecten te produceren en hoe groter het deel niet-gebruikte of incoherent gebruikte energie”[132].

We willen onze vrees met dit beeld aantonen; als het alternatief een grote mate van individuele vrijheid geeft aan de leerling, om zijn eigen pakket samen te stellen zonder dat er een collectief is dat de algemene gang van zaken bespreekt en zonder dat er een gemeenschappelijk bekend en samen besproken doel is, dan is er geen groep. De grote individuele vrijheid kan eventueel ten goede komen aan enkelen, ten koste van de anderen waarmee die enkelen in botsing komen, zonder dat er wezenlijk wordt gewerkt aan een groepsproject. Dit lijkt ons de droom te zijn van wie democratie verwart met individuele vrijheid. Er is geen gerichte energie voor het uitbouwen van een culturele ruimte als leerscenario. Uit

zo'n groep zullen weinig adolescenten en volwassenen voortspruiten die de democratische maatschappij beleven als een groepswerk, met op elkaar afgestelde interventies.

Een kindvriendelijke of leerling-vriendelijke omgeving voorstellen als een ruimte waar iedereen zich op eigen manier ontwikkelt is een werkwijze voorstellen waar de interactie dreigt te verminderen.

Een soort collectieve *e-learning*, zonder *e-*.

Als anders werken op school niet betekent dat er gekozen wordt voor het werken met de andere, voor het geven van het woord aan de andere, dan zullen de beste bedoelingen algauw niet meer zijn dan een soort caritatief werk dat wie de macht heeft zichzelf veroorlooft, schijnbaar bekommerd om het welzijn van wie de macht niet heeft. Dat soort alternatief verhoogt de knechting van de ene ten aanzien van de andere, in plaats van hem te verminderen.

Dialoog over gisteren en vandaag[133]

Vele gesprekken en bedenkingen zijn het gevolg van speciale data of omstandigheden. Afscheid nemen als voorzitter van een vereniging is, net als andere omstandigheden, een goede gelegenheid om even te pauzeren en wat na te denken. De tekst die we hier reproduceren is het gevolg van zo'n gelegenheid. Een verhaal, bedenkingen rond dit verhaal, en een discussie over een afstand van 2000 km die de vorm van een dialoog aanneemt.

Het vormingswerk met volwassenen, maar ook met kinderen, kan je van uit twee invalshoeken bekijken:

- Liberaal – kapitalistisch
- Humanistisch (volksontwikkeling): ofwel paternalistisch, beschermend ofwel bevrijdend, ‘consciëntiserend’

Vorming van volwassenen: de liberaal – kapitalistische invalshoek.

Het is duidelijk dat vormingswerk en onderwijs vandaag onder de invloed staan van het economische eenheidsdenken. Ze moeten hoofdzakelijk dienen om mensen klaar te maken en te houden voor de markt in twee functies: productie en consumptie. Het neoliberaal-kapitalistisch model moet alle domeinen van de menselijke activiteit beheersen.

Bob: Onderwijs en vorming worden producten, koopbare en koopklare producten. En bewustmaking van de consument in deze neoliberale kapitalistische wereld is wel het laatste wat daarin past. Mocht je daaraan twijfelen, denk aan de slogan:

WORD WAT JE WIL,

wellicht de grootste leugen van onze tijd.

Pascal: Als je het witboek van de Europese gemeenschap over Onderwijs en Vorming leest, lijkt alles mooi afgelijnd. De twijfels beginnen als je dingen leest zoals het boek van Gérard de Selys en Nico Hirtt,*Tableau Noir, résister à la privatisation de l'enseignement public*, of Naomi Klein, *No Logo* of Kevin Bales, *Disposable people – New slavery in the global economy*. Een beangstigend boek als *Straf de armen* van Loïc Wacquant sluit de reeks die ik hier wil vernoemen. Een synthese?

De stelling is simpel: wie niet werkt is een paria, en het ligt aan jezelf of je in conditie bent om te werken. Kunnen werken is de juiste opleiding hebben, en die moet je zelf zoeken en bekostigen.

De staat zorgt voor een algemene vooropleiding die de mensen de mogelijkheid geeft eventueel te kiezen voor deze basisopleiding, als alternatief voor privé-opleidingen (zie onderwijs en zijn definitie in het voorstel voor de Europese grondwet) en die vooropleiding houdt vooral in dat je leert leren, liefst via Internet. Daarna kan je zelf de cursussen kopen die je nodig hebt om een baan te bemachtigen of te behouden.

Om de mensen aan te moedigen om te werken en ervoor te studeren, schaf je zoveel mogelijk het gratis onderwijs af, vervang je dat door beurzen, liefst onder de vorm van leningen door het bankwezen uitgewerkt, privatiseer je het hoger onderwijs om er de efficiëntie van te verhogen en laat je de individuele vrijheid spelen die iedereen verantwoordelijk stelt voor zijn eigen leven, zonder tussenkomst van een soort paternalistische staat. Enkele grote industrieën hebben het gesnapt en organiseren de voortdurende vorming van hun arbeiders op die manier: de arbeiders studeren in hun eigen vrije tijd via betaalde cursussen, om op de hoogte te blijven en '*arbeidbaar*' te blijven.

De leermethodes in deze context zijn uitgedacht in functie van concrete objectieven, ze zijn 'teacher-proofed', zodat zelfs een onwetende simpele corrector, die op basis van een sjabloon werkt, het resultaat kan evalueren.

De mensen zijn zodanig bezig met aan de gang blijven, dat ze uiteraard geen tijd hebben om over de dingen na te denken – laat staan dat iemand ze helpt om op een kritische manier te leren analyseren.

Kan het anders?

Bob: In mijn verhaal, een zoektocht, zijn er twee betekenisvolle momenten: de vraag van een leerling en een zelfgemaakt voorwerp.

De vraag van een leerling.

Ik deed wat het systeem van mij verwachtte: op een didactisch verantwoorde wijze lesgeven. Eerste twijfel: de didactische trukendoos bleek ontoereikend om de leerlingen te boeien.

Twee mogelijkheden: ofwel “parels voor de zwijnen” of vragen stellen over het systeem en je manier van werken.

Incident: “*Meester, geloof je dat allemaal zelf?”*, luidde de vraag van een sceptische leerling in de beroepsafdeling op het einde van de les staatsburgerlijke opvoeding.

De vraag bleef me bezig houden.

Wat bedoelde die leerling eigenlijk en waarom durfde hij die vraag stellen. Was dit een ‘lastige’, niet gedisciplineerde leerling?

Pascal: Integendeel, zou ik zeggen, ‘moeilijke’ leerlingen heb je nodig. Een groep die functioneert, is actief, onderlinge meningsverschillen komen aan bod, het vormingsproces kan ter discussie staan. Ik beweer niet dat het eenvoudig is. Een vriend heeft me er ooit op gewezen dat vorming ook ‘reconstructie’ betekent: je verliest vele, zo niet alle zekerheden, om nadien te bouwen met nieuwe of verrijkte ideeën over de bestudeerde materie; je moet de zaken op een andere wijze leren bekijken. Door oude zekerheden te laten vallen, weet je daarna soms niet goed hoe je het nieuwe ideeën-materiaal moet gebruiken… vaak een heel onaangenaam gevoel dat innerlijke verscheurdheid veroorzaakt.

Welnu, het feit dat in een groep alle deelnemers hun eigen ritme hebben om dingen te leren, om zichzelf in vraag te stellen of de dingen die ter discussie staan, dat alles maakt dat er conflicten ontstaan. Dan komen er opmerkingen in de aard van:

“Waarom vertel je ons dat? Wat moeten we daar mee aanvangen? Ik begrijp dat niet! Daar kan ik niet mee akkoord gaan; stomkop dat kan toch niet!”

Als zoiets niet gebeurt in een groep dan wordt het vormingsproces veel moeilijker. Wanneer ik immers niet weet waar de angst (en de remmingen) van iemand zitten, dan kan ik die ook niet helpen ontdekken hoe je anders kunt denken over een bepaald onderwerp. Bijgevolg denk ik dat de moeilijkste groepen, of het nu kinderen zijn of volwassenen, die zijn waar schijnbaar niets gebeurt, waar alles goed lijkt te gaan. Groepen daarentegen, die al vanzelf laten blijken dat iets hen dwars zit, dat ze er zich niet goed bij voelen … daar vind ik aanknopingspunten, die kan ik confronteren met andere meningen. Wat volledig vlak en glad is, daar vind je niets om je vast

te grijpen. Maar wanneer je hoogten en laagten hebt, pieken en uitsteeksels, dan beschik je over talrijke plaatsen waaraan je dingen kunt vastknopen: ideeën, gegevens, denk- en werkwijzen, om vervolgens op zoek te gaan naar wat het beste is. Een groep waar iedereen altijd geacht wordt te luisteren naar de vorming-verstrekker, is als vlak ijs waarop je uitglijdt.

Volksontwikkeling – paternalistisch: werken voor de mensen.

Bob: Na tweeënhalf jaar heb ik de school verlaten, toen zich een nieuwe kans aanbood.. Tijdens mijn passage in het technisch en beroepsonderwijs had ik toch ook nog een andere ervaring opgedaan. BIMO (Belgisch Instituut voor mondeling onderwijs) was een instelling voor onderwijs in het leger, op vrijwillige basis, aan manschappen die vrijwel analfabeet waren. Het was de creatie van Piet Sablon, een merkwaardig man, die ik later opnieuw zou ontmoeten. Hij liet de mensen die hij aanwierf voldoende ruimte voor persoonlijk initiatief. Het was voor mij de ontdekking van het ‘analfabetisme’ verschijnsel dat ik naïef toeschreef aan spijbelen of schoolverzuim en waarover we tijdens onze – overigens uitstekende – opleiding nooit iets gehoord hadden.

Ik kwam terecht bij het Nationaal Comité voor de Beroepsopleiding en -vervolmaking in de Ambachten en Neringen, later I.V.V.M (Instituut voor de Voortdurende Vorming van de Middenstand) daarna VIZO (Vlaams Instituut voor het Zelfstandig Ondernemen)[134]. Het was een nieuw opgerichte organisatie die tot taak kreeg om bestaande en versnipperde initiatieven te coördineren en pedagogisch te ondersteunen. Lang voor de sector onderwijs de functie pedagogisch adviseur invoerde, werd dit onze job in de pedagogische dienst. Aan het hoofd van de organisatie stond … Piet Sablon.

Het werd pionierswerk, met het enorme voordeel van een grote vrijheid van initiatief. Als adviseur in de provincie West-Vlaanderen, legde ik de klemtoon op de leertijd, wat uiteindelijk mijn bijzonderste opdracht werd. Geleidelijk kwamen er immers meer mensen in dienst: adviseurs voor diverse beroepen en voor de opleiding en vervolmaking van toekomstige bedrijfshoofden. De start van deze pedagogische dienst viel samen met het ontstaan van het Vormingsinstituut in West-Vlaanderen (1960) en geleidelijk analoge centra in het gehele Vlaamse land

In het begin kregen de jongens en meisjes met leercontract elke week enkele uren les, opgedeeld in een zestal traditionele vakken, met rekenen en taal als hoofdbrok. Voor een aantal beroepen was er ook een theoretisch gedeelte.

De lessen werden na de werkuren georganiseerd, wat niet bevorderlijk was voor de te leveren inspanningen. Samen met de collega's konden wij doorheen de jaren structurele en pedagogische vernieuwingen realiseren: lestijden tijdens de werkuren (twee halve dagen of één volledige dag per week); van zes losse vakken naar thematische onderwerpen uit de huidige en toekomstige leefwereld van de leerlingen; integratie van 'algemene kennis' en beroepsvakken; het APT (autonoom pedagogisch team). Dit laatste initiatief was bedoeld om alle betrokkenen bij de opleiding samen te brengen, in de eerste plaats tijdens de evaluatie: de patroon-opleider, de leraars algemene vorming en beroepskennis, de plaatselijke bemiddelaars (leersecretarissen genoemd), de pedagogisch adviseur en de toeziende ambtenaar van de administratie. Deze mensen delibereerden samen op het einde van elk cursusjaar. Dit had een belangrijk neveneffect: er ontstond een beter wederzijds begrip en een samenwerking tussen de patroons en de leraars.

***

Tijdens de jaren 60 leren Stefaan Lievens en ik elkaar kennen in het verenigingsleven. Ik maak deel uit van de Volkshogeschool Oostende (opgericht in de jaren 50 door twee Gentse professoren) en ben daarna actief in het afgesplitste Centrum voor Volksopvoeding, later Centrum Bob Claessens. Inmiddels werd dit een afdeling van het Masereelfonds.

Stefaan, docent aan de Sociale Hogeschool te Kortrijk, is van oordeel dat je zelf ook gestalte moet geven in wat je onderwijst. Hij start o.a. met een sociaal-psychiatrische dienst en een vormingsorganisatie; deze laatste evolueert onder verschillende namen en er wordt ook al aan alfabetisering gedaan.

Dit resulteert in de stichting van CEBERO (Centrum Basiseducatie Regio Oostende) en komt, ingevolge het decreet van 1990, bij Onderwijs terecht.

Pascal: Deze organisaties en verenigingen horen thuis in de *humanistische* traditie: ze doen aan *volksontwikkeling*, wat bij sommige al blijkt uit de benaming.

Deze klassieke volksopleiding, in voordrachten, voordrachtreeksen en andere spreekbeurten bevat bovendien een element 'consumptie': de 'te ontwikkelen persoon' weet uiteraard nog steeds niets af van het onderwerp, maar is voldoende begaafd om te weten of hij de aangeboden informatie wil kopen of niet."

De paternalistische traditie in de gestructureerde vorming (waartoe CEBERO behoort) is beschermend, vanuit het standpunt dat de helper weet wat er

moet gedaan worden en de geholpene het niet weet. Een soort klassiek lager onderwijs voor volwassenen.

Dit soort cursussen – kort, half-lang, lang – gaan over alles en nog wat: de taal beter leren, wiskunde beter leren, de wetten beter leren, leren lezen en schrijven en alles wat je maar kunt denken en steunen op de meest diverse soorten methodes.

Een uitgebreide keur van methodes hiervoor kan je vinden in Alain Meignant, 'Manager[135] la formation' (sic).

Deze methodes kunnen, zoals we al zegden, teacher-proofed zijn – een soort handleiding met lesjes, zodat elke gediplomeerde uil die kan lezen ze ook kan volgen – maar ze kunnen ook wat soepeler zijn en bestaan uit een raamprogramma, een curriculum, een verzameling vaardigheden in objectieven omgezet, met algemene richtlijnen voor de uitwerking ervan.

Er zijn zelfs 'alternatieve' methodes, voor 'alternatieve' leerkrachten of vormingswerkers, mits ze van hogerhand – meestal de betalende instantie, toegelaten worden.

Wat alle methodes gemeen hebben is dat ze geschreven zijn voor de lesgever.

Hij legt de objectieven vast in functie van de diagnose die hij stelt, over het algemeen met zeer wetenschappelijke vragenlijsten of testen die hem in staat stellen precies te bepalen hoe hij zal moeten werken met zijn studenten, lesnemers of hoe ze ook genoemd worden, een beetje zoals een goede mecanicien weet wat hij moet doen om de motor beter te doen draaien.

De cursus gaat volledig buiten de lesnemers om. Ze komen niet tussen in de manier waarop hij is opgebouwd, tenzij onrechtstreeks via de interpretatie die de lesgever/vormingswerker heeft gemaakt van de diagnose die hij stelde of de testen die hij afnam.

Dit soort volwassenen vorming verschilt al zeer weinig van de klassieke opleiding in hogescholen, met net dezelfde verontschuldigingen – de lesgever weet, de lesnemer niet, er is een programma, een curriculum, een eis van de financier, enz. enz."

Dit alles is iets meer of niets minder dan eerstekans-, tweedekans-, derdekans- en nog meer kansonderwijs met een meer of minder sociaal voelend karakter, maar dat altijd bekeken wordt vanuit het standpunt van de over te dragen wetenschap, een soort overhevelingproces, zoals we dat van de klassieke school kennen sinds de zeventiende eeuw.

'Consciëntiserend' – bevrijdend, ontvoogdend vormingswerk

Bob: Onder invloed van Paulo Freire zal inzake vorming en onderwijs een nieuwe visie veld winnen: de *bevrijdende vorming (conscientização = bewustmaking, ontvoogding)*. Maar laten we terugkeren naar de culturele sector in de jaren 60. Mei 68 komt eraan, maar reeds in 67 wordt hier, in Oostende, de eerste 'Kulturele Raad' (K.R.O., toenmalige spelling) in het Vlaamse land opgericht. Stefaan had reeds ervaring met de Oostendse Jeugdraad en heeft een belangrijke inbreng in de vormgeving en doelstellingen van de K.R.O. Samen met anderen werken wij aan de realisatie van dit stedelijk adviesinstrument. Het gaat de kant op van het bewustmakend vormingswerk.

Huib Hinnekint, een medewerker van de stichting Lodewijk De Raet, stelt "*Om inspraak te hebben, moet er eerst uitspraak zijn*."

Krijgen vorm in de volgende jaren: verruiming van het begrip cultuur: Kultuur met grote en kleine k; een Algemene Vergadering, orgaan van deliberaties en beslissingen, die 10 maal per jaar samenkomt; een louter uitvoerend bureau; een wisselend voorzitterschap; het uitwerken van een puntenstelsel voor de verdeling van de subsidies; de aanduiding van afgevaardigden naar diverse commissies … Alleen de overheid blijft sceptisch, zo niet vijandig, tegenover dit alles.

"Het woord geven aan wie het niet heeft" (F.Oury).

In de jaren 60 en 70 gebeuren twee belangrijke dingen:

- In Brazilië: de strijd tegen het analfabetisme
- In Frankrijk: het aanklagen van "L'école caserne".

Bob: In Brazilië slaagt Paulo Freire er in om 80 % van de volwassenen in 30 à 60 uur te leren lezen en schrijven. In dat onmetelijke land stuurt hij lekenpedagogen naar de dorpen om de 'politieke' sleutelwoorden te leren ontdekken: het kan het woord 'bron' zijn (afgesloten door de grootgrondbezitter) of 'schuld' (opgeëist door de politie).

Ivan Illich[136] in een vraaggesprek met Der Spiegel, omschrijft het zo: "De mensen komen 's avonds samen, de pedagoog laat hen praten. Als een sleutelwoord opduikt, wijst hij het aan op het bord, waarop het staat en blijft staan … Lezen wordt zo beleefd als een praktijk die naar de theorie leidt. Lezen wordt: een vervreemde werkelijkheid ontcijferen. En zo betekent schrijven de vervreemde werkelijkheid ter hand nemen. Na enkele uren herkennen volwassenen een dozijn sleutelwoorden en al gauw kunnen ze hun hele woordenschat uit lettergrepen van deze controversiële woorden opbouwen …".

Merkwaardig: Freire wordt gevangengezet en daarna het land uitgewezen. In

Chili kan hij met zijn werk verdergaan, tot ook daar de in 1974 de misdadige dictator Pinochet de macht grijpt.
In 1975 verleent de K.U.Leuven een doctoraat honoris causa aan Freire. De Laudatio wordt uitgesproken door professor Cyriel De Keyser, verdienstelijk pedagoog, die er op wijst dat "dit onderwijs … ook leidt naar fundamentele structurele veranderingen en een nieuwe sociale politiek …" Freire is inmiddels verbonden aan de Wereldraad van Kerken in Genève. Hij antwoordt, bedankt, en zegt o.m. in zijn aarzelend Engels, waarvoor hij zich verontschuldigt:
1°) dat onderwijs niet neutraal kan zijn;
2°) "*I don't like to make speeches and I don't believe in them, I prefer much more a dialogue, a conversation, fraternally …*"[137]
Zijn werk is wereldwijd bekend onder de naam conscientização: bewustmakend, bevrijdend vormingswerk, tegenpool van het depositair (bancário) vormingswerk.
De Nederlands vertaling van zijn ideeën[138] kent in 1976 al een zevende druk …
In Frankrijk proberen een aantal onderwijsmensen de leerlingen in het basisonderwijs op een andere manier te benaderen. Velen onder hen behoren tot de Freinetbeweging. (Freinet overlijdt in 1966).
Hun probleem is dat Freinet werkte in een landelijke omgeving en een andere tijd (na WO.I), die niet te vergelijken zijn met de situatie in de grootstad. Fernand Oury ziet zichzelf wel als een spirituele zoon van Freinet, maar wijst er op dat hij het daarom niet in alles eens moet zijn met zijn geestelijke vader. Met een aantal collega's die, zoals hij, werken met de technieken die Freinet gebruikt en verspreidt[139] vormt hij een werkgroep die wekelijks samenkomt om te bespreken wat er in de klas gebeurt. Zij doen daarbij merkwaardige vaststellingen. Er is een grotere inzet van de leerlingen; sommige technieken, zoals de 'vrije tekst', de 'Raad', blijken ook vaak een oplossing te bieden voor problemen die buiten de klas liggen. Oury nodigt zijn broer Jean uit naar deze vergaderingen, voor psychologische duiding van wat in de klas gebeurt[140].
Jean Oury is psychiater, actief in de praktijk van de institutionele psychiatrie. Hij ziet het verband tussen de problemen in de opvoeding en in het therapeutische veld. Van hem is de term Institutionele Pedagogie (als praktijk) afkomstig. *Vers une pédagogie institutionnelle* (Aïda Vasquez en Fernand Oury) wordt mij aanbevolen door Freddy Depadt, documentalist bij

het instituut waar ik werk.

We gaan samen Oury opzoeken in Nanterre, waar hij toen nog woonde. Na een degelijke en grondige documentatie, informeren wij naar de mogelijkheid om leraars aan het werk te zien. Oury is terughoudend, zegt dat hij er een paar collega's zal over aanspreken, want het zijn zij, in de eerste plaats, met hun klas, die zich akkoord moeten verklaren. Vele maanden en een pak brieven later, kan een groepje mensen vertrekken naar Parijs en omgeving voor een verblijf van een week.

Jij en ik komen terecht in Milly-la-Forêt: twee klassen in een technische school, eerste en tweede middelbaar: overgangsklassen voor ‘moeilijke leerlingen’; de enige IP-klassen in deze vrij grote instelling. Henri Azuara[141]149 heeft de klas met 13-14-jarige leerlingen; zijn echtgenote Marie-Jo staat in het eerste jaar; we krijgen elk een klas toegewezen.

Ik gebruik nog altijd de portemonnee die de kinderen me leerden maken tijdens een 'atelier' leder-bewerking Zo'n atelier is geen ongewoon moment op zich, maar in deze klas maakt het integrerend deel uit van een gearticuleerd geheel: een coöperatieve klas van leerlingen met hun leerkracht.

Waarom is deze pedagogische stroming zo belangrijk ?

1) Zij verleent de deelnemers aan het vormingsproces de mogelijkheid om greep te hebben op de institutie zelf: de klas en haar organisatie.

2) Ze erkent de het belang van het ‘Verlangen’. Dit verlangen – om in de klas en met de groep te werken – is een voorwaarde tot echt leren.

Pascal: Zelfs Meignant (1997) wijdt aandacht aan deze bewustmakende pedagogie in het vormingswerk:

“*We noemen hier ‘institutie’ het gehele systeem van normen en regels die het functioneren van de vorming bepalen: verplichte of niet verplichte aanwezigheid, uurroosters, doelstellingen, tijdsgebruik, controle van de verslagen, intern reglement, financiering, etc. Deze normen worden ‘geïnstitueerd’, dat wil zeggen opgelegd en geformaliseerd.*

De institutionele pedagogie beschouwt als belangrijk voor de ontwikkeling van het leerproces dat ook de cursisten instituerend werken, dat ze dus zelf deze normen bepalen of ze tenminste aanpassen door middel van onderhandelen. Deze instituerende politiek laat de cursisten toe om mee te werken aan de manier waarop het vormingsproces zal verlopen. Ze kunnen bijvoorbeeld onderhandelen over een wijziging van het programma, over een onverwachte tussenkomst, over verschillende wijzen van beoordeling; dit alles heeft op zichzelf een opvoedende

waarde volgens deze pedagogie. De cursisten leren kritisch denken, ze worden geconfronteerd met sociale conditioneringen , met onderhandelen, met veranderen, met het uitoefenen van de vrijheid, kortom, ze werken actief mee in hun eigen vormingsproces. Er zijn instrumenten die de leerlingen toelaten invloed uit te oefenen op het vormingsproces door sommige delen op zich te nemen, door voortdurend het leven van de groep en de voorvallen te analyseren, door te beslissen over oplossingen, etc. Dit type van pedagogisch initiatief wordt in sommige opleidingen van vormingswerkers gebruikt om de cursisten maximaal te betrekken bij het uitbouwen en zelfs bij het administratieve en financiële beheer van hun eigen vorming."

Meignant is van oordeel dat dit niet kan in gelijke welke groep. Het is toch nuttig er aan te herinneren dat deze vorm van werken uit de klassen van de lagere school komt, bovendien uit zones waar de verwachtingen inzake schoolresultaten niet erg hoog liggen. Daarom denken we dat de Institutionele Pedagogie een goed werkmiddel is om de nodige aandacht te schenken aan de personen met wie je werkt. Het helpt je om jezelf te plaatsen, in een maatschappelijk liberaal milieu, waar je voortdurend moet analyseren wat iemand bedoelt, als hij een concept gebruikt dat algemeen aanvaard wordt door de bewoners van dit stukje planeet, die zich aandienen als de vertegenwoordigers van de westerse democratie.

Onderstaande tabel maakt volgens ons het onderscheid duidelijk tussen beschermend en bevrijdend vormingswerk, door het verschil in betekenis van een aantal concepten volgens de visie waarin je ze plaatst.

Democratie	De vertegenwoordigende macht 'waarborgt' opvoeding / vorming	Onderlinge communicatie en gedeelde kennis maken democratie tot een ervaring
Levenslang leren	Verkoop van producten voor het verwerven van kennis	Deel hebben in het beleid van culturele en economische activiteiten
Technologie van informatie	Vlotte toegang tot informatie en communicatie mogelijk maken	'Het woord geven aan wie het niet heeft' (Fernand Oury – 1967)
Betekenisvolle opleidingen	Een opleiding die de toekomstige werkkracht "aanpasbaar" maakt en geschikt voor aanwerving	Een opleiding die stimuleert tot en gestimuleerd wordt door geestdrift
Openbare school	De machthebbers garanderen onderwijs voor de zwaksten	Een toegankelijke culturele ruimte (I. Illich)
Opvoeding	Van het 'banktype': de leerling vullen met weetjes	Van het type 'bewustmakend'

	en waarden	
Burger en burgerschap	Borg staan voor beschaafde verbruikers	Verzamelen van en kritisch omgaan met informatie

En vandaag?

Verouderd, voorbijgestreefd?

Het aantal alternatieve basisscholen kent succes: een groot aantal noemen zich Freinetscholen. Vreemd …

Eerlijk gezegd, AKO heeft daarvoor misschien wel het startschot gegeven, eind jaren 70. Het is in elk geval een symptoom van ontevredenheid bij vele ouders over de ‘traditionele’ basisscholen. Of de vlag altijd de lading dekt, is een andere kwestie. Het verhaal van Jelle is er volgens ons een goed voorbeeld van.

Het leerplan voor het basisonderwijs van 1936 nam ideeën en technieken over van Célestin Freinet. In vele scholen staan de drukmachines te verroesten op zolder. Vandaag beroepen vele basisscholen zich op deze pedagoog. De machines mogen ze rustig weggooien – als het essentiële maar blijft: de visie.

Bob: In Vlaanderen bestond en bestaat nog een rijke verscheidenheid aan organisaties die eerder bij het type volksontwikkeling thuishoren, meer paternalistisch-beschermend dan bewustmakend. Als er één domein is dat zich bewustmakend kan opstellen, dan is het de alfabetisering en de basiseducatie. Helaas blijkt de overheid de kaart van de verschoolsing getrokken te hebben. We laten de lezer daar zelf over oordelen – maar we vrezen dat ‘integrale kwaliteitszorg’ en SWOT-analyses[142] niet leiden tot consciëntisatie.

We herhalen: onderwijs en vorming worden producten, koopbare en koopklare producten. Wat kan je doen? Jij werkte toch ook in het alfabetiseringswerk, hier in Oostende?

Pascal: Het lijkt me nodig om een grote technische bekwaamheid te ontwikkelen, goed te kunnen inschatten wanneer een welbepaald proces moet gebruikt worden, welke de passende instrumenten zijn in het leerproces, hoe ze moeten gebruikt worden en wat ze teweegbrengen. Wanneer de vormingswerker of de leraar het gebruik van dit materiaal niet beheerst, of niet weet hoe hij deze of gene techniek kan toepassen met de cursisten, dan is het alsof het materiaal of de techniek niet bestaan. Het heeft tot niets gediend.

Er is ook de bekwaamheid om met een instrument of een techniek om te gaan, dat wil zeggen, vooral niet te denken dat er slechts één manier is om

ze te gebruiken. Dit betekent, niet in de val te trappen van "*ik heb nu al zoveel nagedacht over dit instrument, ik weet dat het zó moet gebruikt worden om de beste resultaten te behalen"* maar zich steeds opnieuw af te vragen: zal ik, met *deze* mensen, met wie ik werk *op dit moment,* verder gaan met die techniek op *deze* wijze te gebruiken, of is het nodig om aangepaste wijzigingen in te voeren omwille van …?

Dit brengt mij tot een andere competentie: een stevige bekwaamheid tot het verzamelen en analyseren van informatie, die veel te maken heeft met de bereidheid om te luisteren, te registreren, om, als opleider, je leerlingen te laten praten en zelf niet steeds het woord te voeren. Dit is ongetwijfeld een sleutelcompetentie die men zeker moet ontwikkelen. Het is niet zo eenvoudig om te leren luisteren naar anderen, met de bedoeling om wat ze zeggen nadien te benutten en het in te bedden in het vormingsproces waarmee je be bent. Dit lijkt mij heel belangrijk.

Verder wil ik wijzen op het belang van een brede algemene cultuur. Tijdens een cursus in de Faculteit Pedagogische Wetenschappen, toen de vraag gesteld werd, wat essentieel was om een goed leraar te zijn, heb ik in een opwelling gezegd: "een goede algemene cultuur en veel gezond verstand, de rest komt dan wel mettertijd"[143]. Gezond verstand is geen vanzelfsprekende bekwaamheid, je kan eraan werken, maar dat is nog geen competentie. Maar werken aan je algemene cultuur, dat vereist een aantal bekwaamheden, zoals verstandig lezen, een goede analyse maken van informatie en situaties, het inzicht om de te volgen weg te kiezen en de adequate technieken, in staat zijn om het onderscheid te maken tussen didactiek en 'schoolsheid', pragmatische oplossingen vinden in onverwachte situaties. Het is echt van belang, denk ik, dat mensen deze capaciteiten bezitten en ze verder ontwikkelen om zowel als leraar als in het vormingswerk vlotter te kunnen werken."

Utopisch?

Bob: *"Het is het principe van de democratie dat je veroordeelt,"* merkt Mathieu Galey op in het onderhoud met Marguerite Yourcenar (1980, p. 271). Ze antwoordt:

"Ik veroordeel de onwetendheid die op dit moment overheerst in de democratieën, even zozeer als in de totalitaire regimes. Deze onwetendheid is zo erg, vaak zo totaal, dat je zou gaan denken dat ze gewild is door het systeem, zoniet door het regime. Ik heb dikwijls nagedacht over wat de opvoeding zou moeten zijn.

Ik denk aan een eenvoudige basiskennis die het kind zou moeten bijgebracht

worden om te beseffen dat het bestaat in de schoot van het universum, op een planeet waar het spaarzaam moet omspringen met alles wat ze te bieden heeft, dat het afhankelijk is van de lucht, van het water, van alle levende wezens, en dat de kleinste vergissing of het geringste geweld alles kan vernietigen; dat mensen elkaar uitgemoord hebben in oorlogen, die alleen maar nieuwe oorlogen veroorzaakt hebben, dat elk land zijn eigen leugenachtige geschiedenis schrijft die zijn hoogmoed streelt. ...

Het zou leren van het werk te houden, wanneer het werk nuttig is, zich niet te laten vangen door de leugens van de publiciteit, te beginnen bij aangeprezen smerig snoepgoed dat tandbederf en diabetes veroorzaakt. Het is beslist mogelijk om het met kinderen te hebben over dingen die van wezenlijk belang zijn, veel vroeger dan nu het geval is".

Vraag: "Het zou dus om een universele opvoeding gaan?"

"Je vindt ze utopisch, en dat is ze ook onder de huidige omstandigheden, maar wat utopisch is, hoeft niet noodzakelijk onuitvoerbaar te zijn. Men zou tenminste kunnen proberen om die richting uit te gaan, liever dan zich zich te vergalopperen in de andere richting". (eigen vertaling)

Pascal: Utopie of niet, “het woord geven aan wie het niet heeft” werkt. Wie het woord en de macht wel heeft toont dat overduidelijk door er steeds ongemakkelijk over te doen. En hoewel Bourdieu en Passaron zeggen dat wat we doen helemaal in de lijn ligt van de burgerlijke democratie, zijn er getuigenissen te over dat consciëntiseren ook via de school kan verlopen.

Om onze visie nog te verduidelijken, nemen we volgende tekst op, geschreven in de context van een samenleving waar de ongelijkheid – tussen wie macht heeft en wie geen macht, wie het woord heeft en wie het niet heeft, wie koopkracht heeft en wie niet – waar die ongelijkheid veel hoger ligt dan in België.

En grote broer zei: ga en hypothekeer je onderwijs[144]

Burgerschap is eigen aan de beschaving. In het woordenboek lezen we dat het gaat om een status, het recht van een persoon die leeft in een stad (nu staatsburger, vroeger *poorter*) en, binnen de historische en geografische context, dit recht krijgt om te interveniëren in de organisatie van de politieke structuur. Op het eerste gezicht lijkt dat eenvoudig.

De ondervinding leert dat de realiteit veel ingewikkelder is. Wie gemachtigd wordt om het beleid te voeren, beschouwt dit al snel als een beroep. Aldous Huxley zou deze mensen, in zijn bekende *Brave New World* (1932), als de Alfa-min en de Beta-plus betitelen. Onze professionele politici beschouwen zichzelf zo,

omdat ze denken dat ze met die bedoeling geïnstalleerd werden door de autoriteit". Deze "autoriteit" – meestal onzichtbaar – noemen ze de 'soevereine volkswil', het 'vrije volk', de 'democratische expressie van de bevolking', al naargelang de omstandigheden en het tijdstip.

Dank zij deze formuleringen zullen de Gamma's, Delta's en Ypsilons toch een matige interesse betonen en blijven geloven dat hun inbreng belangrijk is, binnen de grenzen van wat de Alfa-plus-plus aanvaardbaar acht. Deze laatste is voor mij geen persoon, maar veeleer een beperkte drukkingsgroep, een lobby die een reële macht heeft over de Alfa-min en de Beta-plus, met als voornaamste bekommernis een welbepaalde maatschappelijke orde in stand te houden voor de vrije circulatie van kapitalen. Dit gebeurt op een "markt" die "vrij" is om alles te koop aan te bieden wat de kapitaalhouders beschouwen als verkoopbaar en waarvoor enkel kopers moeten worden gevormd of gekweekt.

Ik zeg meteen dat ik een vrij somber beeld schets over de wijze waarop de vorming tot burgerschap van het Portugese programma – in navolging van de Europese regelgeving – wordt vertaald in lespakketten. Hoe verschillend ook vanwege een andere historische evolutie, toch zullen de collega's in België ongetwijfeld veel situaties herkennen. Het gaat in essentie over dezelfde problematiek; bovendien geldt de Europese regelgeving ook voor België en Vlaanderen.

Onder de punten '*Oud product in nieuwe verpakking of oude verpakking voor nieuw product*' en '*Het Europees maken van de staatsburgerlijke opvoeding*' probeer ik aan te tonen dat ook staatsburgerschap een product geworden is. In het geval dat ons bezighoudt, wordt het verkocht als een Europese nieuwigheid die de volledige integratie van elke burger moet mogelijk maken als hij tenminste de juiste koop gedaan heeft. Zo verkrijgt hij zijn 'tewerkstellingsgeschiktheid', term uitgevonden in de context van de Kennismaatschappij.

Een product dus, waarvan gezegd wordt dat iedereen de vrijheid heeft om het al dan niet te kopen en nadien de gevolgen moet dragen van zijn beslissing. Of zoals volksvertegenwoordiger Pedro Sá[145] antwoordt op een artikel van zijn colega Oliveira Martins die het heeft over wie zich, bij verkiezingen, onthoudt:

> *"… Dit moet niet beschouwd worden als een ontgoocheling over de politiek, maar als een totale vervreemding en onverschilligheid. Het gaat om wie wil aanvaard worden in een vrije en democratische samenleving, waarin natuurlijk niemand verplicht is belang te stellen in het politieke gebeuren – trouwens dit is enigszins vergelijkbaar met het omgekeerde fenomeen van de free riders, wie niet wil meedoen aan het nemen van besluiten kan dat, maar moet daarvan dan ook*

de eventuele consequenties aanvaarden."

Tussen dit en zeggen dat wie niet geïntegreerd is, het alleen aan zichzelf te wijten heeft, is maar een kleine stap. Om dit risico te vermijden, lijkt de te volgen weg die van de school. Maar is dat zo ? In '*Het oorverdovende verplichte zwijgen van de kinderen*' beweer ik namelijk dat de invoering van de "Staatsburgerlijke opvoeding" in het leerprogramma, hoewel schijnbaar bedoeld als een voorstel binnen de traditie van de Humanistische Opvoeding, in de praktijk neerkomt op een poging tot definitie in de stijl van Woordenlijst A uit de elfde editie van het 'Nieuwspraak'- woordenboek, verschenen in het boek '*1984*'[146] (Georges Orwell, 1948). Er zijn genoeg dingen die daar op wijzen.
In de meeste gevallen wordt het beoogde vakoverspannend karakter van de opvoeding tot burgerschap niet begrepen als een vorm van werken waarbij de kinderen geholpen worden in de vraagstelling, als deel van hun leerproces, maar enkel als een geborduurde rand van een lelijk lappendeken waaraan men toch een welbepaalde kleur en structuur wil geven.
We denken aan wat de Associação dos Professores Licenciados (de Nationale vereniging van academisch gediplomeerde leerkrachten in Portugal) in het jaar 2000 verklaarde:

"…de bevestiging van de mogelijkheden tot overdracht mag ons toch de bijhorende risico's niet doen vergeten. Zonder duidelijke menu's inzake burgerschapsvorming zal geen enkele vak- of projectleraar zich geroepen voelen om geschikt materiaal uit te zoeken – als het al bestaat – waarover de leerlingen kunnen beschikken om zich te informeren. Zonder duidelijke richtlijnen voor de spreiding van het onderricht over de verschillende stadia van de schoolse loopbaan, zal de staatsburgerlijke opvoeding slechts bestaan uit goede intenties en pedagogisch van nul en generlei waarde zijn."

Voor José Adelino Maltez[147], kandidaat op de gemeentelijke verkiezingslijsten van het katholiek-liberale Nova Democracia, is het duidelijk dat het streven naar een betere samenleving van burgers impliceert

" dat actief burgerschap het moet halen van de onverschilligheid door de traditionele banden te herstellen in nabuurschap en in de stedelijke, regionale, syndicale en patriottische gemeenschappen; evengoed moet men de autonomie van de civiele maatschappij ondersteunen bij middel van de vergeten staatsburgerlijke opvoeding en door een authentieke revolutie."

Ik beschouw de bovenstaande voorbeelden als illustraties voor de stelling van

João Paraskeva[148] dat begrippen zoals sociale rechtvaardigheid en vrijheid onderworpen zijn aan een proces van hertaling waarbij hij besluit: *"in essentie gaat het om een proces tot wijziging van de werkelijke betekenis van bepaalde woorden, in de normale omgangstaal."* Hij houdt staande[149] dat het neoliberaal project de begrippen democratie en staat wil afzwakken en aldus de deur opent naar een gevaarlijke Staatsfobie. Hij citeert[150] 160 auteur en Nobelprijswinnaar José Saramago die het heeft over een praktijk *"die de democratie ontbloot tot alleen maar een discussie over het stemmen op zich"* als gevolg van de gevaarlijke relatie tussen markt en Staat.

We kunnen stellen dat de enige reden van bestaan van de openbare school is de Gamma's, Delta's en Epsilons te leren gehoorzaam en efficiënt te zijn en ze de *Newspeak* aan te leren, terwijl het privé-onderwijs voorbehouden wordt voor de Alfa's en de Beta-plus. Vanuit dit perspectief probeer ik te ontdekken wat ik dan kan doen om de kinderen[151] op de basisschool burgerschap te leren begrijpen en beleven en hoe ze die kennis kunnen leren gebruiken als werktuig om tussen te komen vanuit hun eigen conditie en niet in functie van de conditie van anderen, of het nu Alfa's zijn of Epsilons.

In *'Opvoeding "tot" of "in" bewust burgerschap en bewustmaking'* wordt deze gedachte verder ontwikkeld en in '*Een aanpak gesteund op de institutionele pedagogie'* schets ik in een paar woorden bepaalde aspecten van mijn praktijk als onderwijzer in een school van de randstad van Lissabon.

Ik geloof ten stelligste dat het mogelijk is en absoluut noodzakelijk, om een onderwijs- en leerproces te stimuleren en te ondersteunen dat de kinderen in de gelegenheid stelt om hun eigen referentiekader te gebruiken. Zo kunnen ze, samen met hun leraar, een leefwereld creëren waarin fundamenteel democratische tussenkomsten mogelijk worden. Deze werkwijze biedt de beste waarborg tegen het verwateren van ideeën en begrippen zoals we dat vandaag meemaken. Ik wil niet verbergen dat deze opstelling een openbare lagere school vereist, onvoorwaardelijk, kosteloos en voor iedereen toegankelijk, onafgezien van de inrichtende macht of het schoolcurriculum.

Het past om er in deze context aan te herinneren dat de Conferentie van de Vertegenwoordigers van de Regeringen der Lidstaten (2004) in haar eerste ontwerp van Europese Grondwet die school terzijde laat en in artikel II-74, het recht op onderwijs – niet op schoolgaan – als eerste punt toekent aan alle personen. Als tweede punt voegt ze er aan toe dat *"Dit recht de mogelijkheid inhoudt om gratis het verplichte onderwijs te volgen"*, om dan als derde punt te besluiten dat de vrijheid bestaat om scholen te stichten en het recht van de

ouders om voor hun kinderen de opvoeding en het onderwijs te kiezen volgens hun overtuiging, zolang die maar democratisch is. Het is duidelijk dat deze tekst de weg vrijmaakt voor de veralgemeende privatisering van het onderwijs, met het geld van de gemeenschap, in het vooruitzicht van een volledig vrij aanbod volgens de regels van de vrije markt, van scholen voorbehouden aan de elite en de middenklassen. Voor “de rest” blijft er dan alleen nog een kosteloze armenschool.

Denken we daarbij aan de analyse door Loïc Wacquant (2006) van wat gebeurt in de V.S.A. Hij betoogt hoe in een groot aantal staten steeds meer geïnvesteerd wordt in het *opsluiten* van de armen. De financiële middelen voor Onderwijs[152], Volksgezondheid en Sociale zaken worden naar privé-verzekeringen overgeheveld terwijl er meer en meer gevangenissen worden gebouwd waar opnieuw dwangarbeid opduikt, in dienst van openbare of semi-openbare ondernemingen. Hij schrijft dat in sommige staten de salarissen van de gevangenbewaarders zo verleidelijk zijn dat vele onderwijzers veranderen van instelling en van beroep. Hij vermeldt ook dat, in 1997, het aantal gevangenen per 100.000 inwoners rond 50 – 60 draait in de noordelijke landen van Europa, tussen 82 en 87 in België en in Nederland, zowat 120 in Groot-Brittannië, 145 in Portugal, tot 648 in de V.S. Het zou interessant zijn om te onderzoeken of er een verband bestaat tussen een onderwijssysteem gebaseerd op betaalde privéscholen met een “kosteloos residu” – versus openbaar en gratis onderwijs – en het niveau van de gevangenzetting[153].

Oud product in nieuwe verpakking of oude verpakking voor nieuw product?

Over welke soort opvoeding tot burgerschap heeft men het doorgaans? Sta me toe dit te illustreren met enkele voorbeelden op verschillende plaatsen en tijdstippen.

Alberto Oliverio[154] herinnert er ons aan hoe in 1666, meer dan een eeuw vóór de Franse Revolutie, Charles Démia aan de magistraat van Lyon de raad gaf een school in te richten, als beste middel om de arme kinderen van de straat te halen. Enerzijds zou het de politie goed uitkomen, anderzijds zouden de kinderen er opgevoed worden tot trouwe onderdanen. De scholen van Démia en La Salle, al vlug bekend als de armenscholen, werden een referentie onder de gegoede burgerij die zich wilde “beschermen” tegen de vagebonden.

Na honderd jaar kwam de Verlichting en de Franse Revolutie eraan, met nieuwe ideeën.

Maar dan, honderdvijftig jaar later, na de oprichting van de *res publica,* het ontstaan van de sociale wetenschappen, de onderwijswetenschappen, de geboorte

van de pedagogische bewegingen, De Nieuwe School, Ferrière, en, in Portugal, António Sérgio, zagen we hoe Staatsburgerlijke Opvoeding de normalisering opnieuw in handen nam... We noteren enkele van de vele voorbeelden die we tegenkwamen:

- Decreet n° 28 262, van 8 december 1937 (Reglement van de Vrouwelijke Portugese Jeugd) bepaalt in artikel 3° "*De burgerschapsvorming zal zich inspireren op het imperatief van het algemeen welzijn en de grote nationale tradities opdat elk lid het onwankelbaar bewustzijn zou ontwikkelen van haar plicht en verantwoordelijkheid als Portugese vrouw in de historische bestendigheid van de Natie*."
- António Rapoula[155] schrijft, in zijn commentaar op de agressie van voetballer João Pinto op de scheidsrechter tijdens een voetbalwedstrijd: *"Zoiets gebeurt niet alleen in het voetbal.*

  Volgens de jongste statistische gegevens zijn er meer agressies op leden van de politie, bij leraars, in het verkeer, door gewone burgers etc., etc. Dit toont aan dat er bij alle Portugese burgers een groot gebrek aan eerbied bestaat ten aanzien van de overheid. Als we dan al zachtaardig van aard zijn, dan blijkt dat toch niet.

  De opvoeding tot burgerschap moet aangepakt worden als volgt: de legitieme overheid moet erkend en gerespecteerd worden door iedereen. [...] De arbiter is soeverein en zijn autoriteit moet geëerbiedigd en aanvaard worden, zelfs als hij zich vergist."
- APEL (Vereniging voor de Promotie van het Vrij Onderwijs (1998) schrijft in haar educatief project:

  "… het onderwijs is volledig gebaseerd op de katholieke grondbeginselen om op die wijze bij te dragen tot een bewuste reflectie over de spirituele, morele en civiele waarden. […]. Er wordt aldus gestreefd naar het harmonisch evenwicht tussen de elementaire kennis van burgerschap, moraal en godsdienst. Door het vak "Godsdienst en Moraal" […] wil men de vooruitgang van de cultuur en de wetenschap aantonen in het licht van de christelijk-katholieke boodschap".
- Betreffende de Klastitularis lezen we in het intern reglement van een Beroepsschool:

  "Bij zijn opdracht t.a.v.de leerlingen zal de klastitularis :

  a)zijn medewerking verlenen aan de onderwijsrichtlijnen uitgewerkt door de pedagogische raad;

  b)de opvoeding van de leerlingen bevorderen inzake burgerschap, moraal en sociabiliteit door aanvullende buitenschoolse activiteiten, namelijk studiebezoeken, seminaries, colloquia, herdenkingen tijdens schoolvieringen en andere".
- Het Onderzoekscentrum van informatietechnieken voor een participatieve

democratie CITIDEP (2003) komt voor de dag met een ‘Burgerschapskit’:

“De Burgerschapskit is een samenbundeling van basisinformatie en middelen die elke burger in staat moeten stellen om zijn rechten uit te oefenen en zijn plichten te vervullen, in het bijzonder met betrekking tot de inlichtingen en kosteloze diensten beschikbaar via het internet.”

De kit biedt ook hulp voor het leren invullen van formulieren:

“afgestemd op de vakken burgerschap en internet in de scholen van het secundair onderwijs.”

De auteurs beweren dat ze op die manier voor de burger:

a)de toegang vergemakkelijken tot de informatie verstrekt en/of opgeslagen door de overheidsdiensten en andere organismen van de civiele maatschappij […];

b)burgerrechten en –plichten van de burger verduidelijken, vooral ten aanzien van de openbare diensten (inbegrepen de klachten);

c)gelegenheden tot civiele tussenkomsten van de burger (lokale, wetgevende en Europese verkiezingen maar ook referenda; periodes van verplichte openbare raadpleging over wetsvoorstellen, onderzoeken betreffende mogelijke milieuschade, urbanisatieplannen, enz.; burgerlijke verenigingen, niet-gouvernementele organisaties, enz.)”

Het lijkt wel een constante om de burgerlijke vorming te koppelen aan een idee, hetzij van “onwetende kinderen”, die de historische feiten moeten leren zien als het onvermijdelijke positieve resultaat van een christelijke westerse beschaving, of anders van “zich slecht gedragende kinderen” die nodig moeten opgevoed worden tot gehoorzaamheid of zelfs tot onderdanigheid[156].

Op de markt verschijnt een rijke verzameling van boeken, werkboeken, steekkaartsystemen en ander materiaal die wel het onderwijs tot burgerschap behandelen maar het niet zijn eigenlijke betekenis geven. De auteurs van dit “didactisch materiaal” gaan bijna altijd voorbij aan de ‘Opvoeding tot burgerschap’ – al te zeer dwarsliggend? – maar kiezen wel alle “grote klassiekers” van civiele en burgerschapsvorming: de symbolen van de Natie en van de Europese Unie; de elementaire rechten en plichten (waarbij de tussenkomst van de burger zich vooral manifesteert door het uitbrengen van zijn stem, en heel eventueel door het uitoefenen van wat druk op politieke mandatarissen via het aanvragen van een referendum); de gezondheid; de seksuele opvoeding; de aandacht voor het milieu.

In de eerste cyclus van de basisschool[157] verwarren sommigen “*Opvoeding tot burgerschap*” met “*lessen in civisme*” Ze stellen een handboek vol moraliserende teksten, liedjes en verhaaltjes voor om voor te lezen en uit het hoofd te leren.

Anderen stellen voor om de leerlingen te laten discussiëren over bepaalde thema's, aangeboden op werkfiches. Uiterst zelden – om niet te zeggen nooit – zijn de kinderen zelf het centrum van de actie.
Ik ben het helemaal eens met Manuel Sarmento[158] wanneer hij schrijft:

> *"De uitdrukking 'opvoeding tot burgerschap' is genetisch verwant met de begripsvorming 'democratische opvoeding' bij John Dewey; … de semantische verschuiving waaraan het begrip onderworpen werd zal uiteindelijk leiden tot zijn onvermijdelijke verwijdering. Als we immers praten over iets en we gebruiken een uitdrukking die evengoed voor het tegengestelde dient, laten we dan liever andere woorden zoeken die ons verlossen van dubbelzinnige betekenissen".*

Laten we ondertussen proberen te begrijpen hoe en waarom de Opvoeding tot Burgerschap verschijnt in het Europese woordgebruik, wanneer er sprake is van Onderwijs, Vorming, Kennismaatschappij en Tewerkstellingsgeschiktheid.

De europeanisering van burgerschapsvorming

Laten we even terugkeren naar de Associação dos Professores Licenciados die stelt:

> *"De uitbreiding van de vereiste schikkingen en voorwaarden tot burgerschap kan variëren. […] Sociologisch kan burgerschap begrepen worden als het aanvaarden van de noodzakelijke verplichtingen die de cohesie mogelijk maken met de bevolking van een Staat. Economisch gezien vertaalt het burgerschap zich in de bevoegdheid van de Staat om bijdragen en belastingen te ontvangen en ze te herverdelen doorheen het aanbod van openbare diensten en goederen. Op het politiek vlak creëert burgerschap legitieme banden tussen regeerders en onderdanen die, binnen het kader van de huidige Europese democratieën blijven bestaan over de nationale grenzen heen. Het democratisch burgerschap is een verrijkend experiment binnen de Europese Unie."*

De tekst verwijst naar artikel 8 van de Unie dat bepaalt wat het burgerschap van de Unie inhoudt.
Wat nagestreefd wordt met de opvoeding van de Europese burger is dus hem te onderwijzen om – wat we begrijpen – belastingen te betalen, maar ook – waar we niet mee kunnen instemmen – om in te zien dat dezelfde invloedssferen hun macht vereeuwigen als regeerders voor de onderdanen.
Blijkbaar houdt dit soort onderwijs niet in dat mijn leerlingen de gevolgen zouden leren te beseffen van, in Portugal, geboren te worden uit Kaapverdiaanse

ouders: dat betekent immers dat ze geen Portugese burgers zijn en bijgevolg ook geen Europese, wat hen, naar aanleiding van een bezoek aan correspondenten in het buitenland, dan weer het recht ontkende op het formulier E 111 voor medische hulpverlening in een andere lidstaat, zelfs wanneer hun ouders geregeld de bijdrage betalen aan de Sociale Zekerheid.

Onbelangrijke details wellicht?

In de stichtingsakte van het *European Network of Education Councils (EUNEC)* – punt 2 – lezen we:

> *"… de deelnemers zullen er naar streven om een actieplan te laten aannemen door het netwerk van de Europese Raden. Met het oog op een versterking van de rol van het onderwijs en de vorming, en gericht op het ontwikkelen van een strategie om de competitiviteit en het dynamisme van de Europese Unie te versterken door meer kennis, meer tewerkstelling en meer sociale cohesie, […], werd een actieplan goedgekeurd […] met de hiernavolgende prioriteiten op gebied van werkzaamheden en reflectie:*
>
> – *de aspecten die verband houden met het "Lifelong Learning" – promotie van de kennismaatschappij die mogelijkheden biedt voor elkeen; strijd tegen de sociale uitsluiting, bevordering van de sociale cohesie; de rol van de sociale partners in het levenslang leren;*
>
> – *promotie van de opvoeding tot burgerschap – promotie van de sociale cohesie (integratie van de minderheden[159]); democratische waarden; talen; partnerschap; onderwijs als een openbare "dienst";*
>
> – *bevorderen van de mobiliteit – in de zin van het verwerven van de jongste technologische competenties in een maatschappij van kennis en vernieuwing; bekrachtiging van de getuigschriften en van de vorming; promotie van de interculturele, inter-linguïstische en interreligieuze dimensies; uitwisseling van leerkrachten en studenten onder de lidstaten."*

Contradictorisch?

Misschien niet vanuit het standpunt van de Alfa's. Gérard de Sélys en Nico Hirtt[160] onderwerpen de tekst aan een grondig onderzoek. In hun boek *Tableau Noir* ontleden ze exhaustief deze drie kernen van het als prioritair bestempelde werk. Op grond van de verslagen van de vergaderingen, van de gepubliceerde rapporten en documenten over de werkzaamheden onthullen ze de bestaande relaties tussen de drukkingsgroepen van de Europese industriëlen, zoals de *European Round Table* (ERT), maar ook de G7, de internationale organisaties zoals de OESO (Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling), het IMF (Internationaal Monetair Fonds), de WTO (Wereldhandelsorganisatie) en de

Europese Unie. Ze beschrijven[161] hoe de privé-sector de Onderwijsmarkt ontdekte en vooral de markt van het Afstandsonderwijs. Ze tonen aan[162] hoe de rapporten van groepen zoals de ERT of de OESO hun invloed lieten gelden op de witboeken van de EU waarin ze hun standpunt te kennen geven over het beroepsonderwijs, het afstandsonderwijs, maar ook over het concept van de Kennis- en Informatiemaatschappij. Ze leggen het verband bloot tussen de grootse uitwisselingsprogramma's van studenten en onderzoekers en de ontwikkeling van producten die de netwerken voor afstandsonderwijs moeten bevorderen. Die zullen dan – tegen betaling – aangeboden worden aan de burgers om hun kennis bij de beroepsuitoefening en bij hun studies op peil te houden om die grandioze bekwaamheid te bemachtigen, door een “socialistische” eerste minister uitgevonden en benoemd als "tewerkstellingsgeschiktheid".

Ze tonen het directe verband aan tussen het ontwikkelen van onderrichtsoftware door de privésector en de openbare financiering van deze ontwikkeling door middel van programma's zoals DaVinci[163]. Ze wijzen op het voortdurend aandringen in de verslagen van de G7 met betrekking tot de Kennismaatschappij. Daarin wordt voorgesteld om diploma's te vervangen – of op zijn minst een parallel systeem van internationale erkenning te ontwikkelen – wat uiteindelijk moet toelaten dat deze erkenning kan gebeuren zonder te moeten teruggrijpen naar het (trage) systeem van nationale diploma's. Daartoe moet de bevoegdheid van erkenning doorgespeeld worden naar de privésector, overeenkomstig de meest recente Europese wetgeving, het “akkoord van Bologna” inbegrepen. Zo moet de geldigverklaring van de opleiding die de arbeiders ontvangen in het vervolg rechtstreeks kunnen verstrekt worden door de vormingsbedrijven zelf, zonder de omweg van officiële erkenning van de staat, via een universiteit of een instelling voor hoger onderwijs. Hoe de professionele vorming verschuift van de publieke of ondernemingssector naar de familiale of persoonlijke sfeer, wordt ook geïllustreerd door de voorbeelden van Bosch, Ford en Siemens in Duitsland, in Zwitserland en in de USA: wie op de hoogte wenst te blijven, kan dat thuis doen met een internetverbinding of door leerpakketten te kopen[164].

Binnen de context van de vrije markt wordt burgerschap in verband gebracht met de kennis- of informatiemaatschappij, en zoals we verder zullen zien, de opvoeding tot burgerschap wordt gekoppeld aan lessen in Informatie- en Communicatietechnologie (ICT). Manuel Sarmento[165] schrijft:

> *“De betekenisverschuiving van de burgerschapsvorming maakt mogelijk wat anders onbegrijpelijk zou blijven: een civiele retoriek verzoenen met een pedagogische agenda die afhankelijk is van een boekhouders- of marktlogica,*

> *verspreid over geheel de wereld (meer nadrukkelijk in de Angelsaksische landen), die draait rond een as van neo-liberale politiek". Dit laat toe om diezelfde civiele opvoeding te richten op technische behoeften van de grote economische groepen".*

Het probleem van mijn Kaapverdische leerlingen is inderdaad een detail zonder belang voor Grote Broer.

Het oorverdovende verplichte zwijgen van de kinderen

De hoger vernoemde civiele retoriek bevestigt overigens dat de kinderen van weinig belang zijn. De richtlijnen voor het leerplan voor "*Staatsburgerlijke Opvoeding*" – of eerder het ontbreken ervan – maken de Europese onderwijspolitiek op dit vlak wat duidelijker. Je merkt, doorheen de uiterst vage wijze waarop de Staatsburgerlijke Opvoeding en de Burgerschapsvorming voorkomen, een zekere spanning in alle teksten van de wetgever. Het is de spanning tussen de neo-liberale oriëntering van een zeer agressieve markteconomie, bepaald door supranationale organisaties, en anderzijds de voorstelling, in formele bewoordingen, van een democratische staatsorganisatie, met delegatie van de macht door middel van stemming, die zou moeten evolueren van een Nationale naar een Europese Staat. Deze spanning vertoont tekens van een telkens minder verholen onbehagen. Het Nationaal Leerprogramma voor de Basisschool[166] geeft in het hoofdstuk "algemene vaardigheden" een geheel van mogelijke interpretaties van de term Burgerschapsvorming, globaal gezien in de zin van wat ik humanistisch zou noemen, maar zonder één enkele precisering. Het meer gedetailleerd programma van de eerste cyclus van de basisschool[167], verschenen in 1990, dus vóór de wettelijke expliciete omschrijving van de "Opvoeden tot Burgerschap" wordt precies daardoor nog minder duidelijk.

Ten overstaan van een richtlijn die met dezelfde woorden tegengestelde begrippen omvat, ontstaat dus een leemte. Die wordt al vlug opgevuld met boekjes en werkfiches, door verscheidene uitgevers aan de leraars voorgesteld, vaak zonder vermelding van auteur, publicaties die door hun aspect gemakkelijk verward worden met een of andere officiële publicatie. Nooit wordt uitgelegd hoe de leerling actief kan deelnemen aan deze civiele vorming en zeker niet aan de "Opvoeding tot Burgerschap", die wordt voorgesteld als een rode draad doorheen het hele programma.

In het beste geval worden de bestuursorganen opgesomd van de te vormen groepen, met de vermelding wat daarin de – overigens zeer beperkte – rol is die

de vertegenwoordigers van de leerlingen wordt toebedeeld. Er wordt vluchtig uitgelegd dat de kinderen van de eerste cyclus nog geen rechtstreekse inspraak hebben bij de organisatie van hun opleiding. Of, zoals Manuel Sarmento[168] het duidelijk maakt:

"In feite komt de verdoken semantische verdraaiing met betrekking tot burgerschapsvorming aan het licht. Dit begrip krijgt vanaf nu de conservatieve betekenis van 'socialisering' van de kinderen en adolescenten binnen de heersende waarden die immers zouden bedreigd worden door wetteloosheid en 'zedenverwildering'. In deze betekenis is 'Opvoeding tot burgerschap' synoniem van 'disciplineren'. In een andere opvatting, ideologisch en politiek eveneens conservatief, maar minder uitgesproken, betekent 'vorming tot burgerschap' de (intentie tot) maatschappelijke insertie van de kinderen en adolescenten door de verwerving van de cultuur, dit wil zeggen van de heersende sociale normen en gebruiken."

Met andere woorden, na 350 jaar belanden we opnieuw bij lessen in goede manieren en opvoeding tot gehoorzaamheid in de scholen van Démia en La Salle. Het loont de moeite om te verwijzen naar de elektronische pagina's op de webstek van het Portugese Instituut voor de Landsverdediging waar we, in 1999, het volgende lezen:

"[…] De Staatsburgerlijke opvoeding omvat drie gebieden waarop de school moet inspelen:

- *Programma – Opvoedkundig project, interdisciplinair programma, doelstellingen, bevoegdheid en inhoud, methodologie voor onderricht en leren, evaluatie en pedagogische ondersteuning;*
- *Organisatie – Schoolreglement, samenwerking tussen de bestuursorganen, in de organisatie van ruimten en diensten, in de buitenschoolse activiteiten, in de beroepsvoorlichting;*
- *Maatschappelijk – Participatie van ouders en plaatselijke gemeenschap, partnership met instellingen en verenigingen op lokaal en/of nationaal en internationaal niveau, uitwisseling tussen de scholen."*

De tekst herinnert eraan dat, in de eerste cyclus van het basisonderwijs, beheer en planning onder de verantwoordelijkheid van de lerarenraad vallen; de praktische uitwerking gebeurt door de onderwijzer. De kinderen komen er niet aan te pas …
Verder vernemen we:

> *"In de schoot van de CG (Contactgroep) werden opgenomen: leden van het Kabinet voor Buitenlandse Zaken en Internationale Betrekkingen, van het Instituut voor Onderwijsvernieuwing, van de Nationale Commissie van de UNESCO en van het Interculturele Secretariaat;* van de *Marine, het Leger en de Luchtmacht* evenals van de *Nationale Republikeinse Wacht* en de *Politie van Nationale Veiligheid*[169]*; verder nog leraars van het Secundair en Hoger Onderwijs en organisaties voor beveiliging en verdediging."*

Het gaat hier over de groep die belast is met:

> *"het promoten van de burgerschapsvorming van kinderen en jongeren doorheen het gehele onderwijs, vanuit de overweging dat het aankleven van de onveranderlijke waarden en principes van de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens en van de Grondwet van de Portugese Republiek de erkenning en uitoefening impliceert van de rechten en plichten die de uitdrukking zijn van een actief en verantwoordelijk burgerschap."*

Dit verwijst naar het gezamenlijk Dienstbericht n° 267/99, van 11 maart 1999 van de ministeries van Onderwijs en Landsverdediging dat zal vervolledigd worden eens de Contactgroep omgevormd zal zijn tot Commissie van Burgerschap, met onder meer als taak zich bezig te houden met de "*Voortdurende vorming voor leraren in dienst*". Deze organisatie voorziet een programma Burgerschapsvorming bestemd voor de leraren van het Basis- en Secundair Onderwijs. Vijftien uur vorming, tijdens 'Dagen voor Burgerschap' en Technologieën van Informatie en Communicatie (TIC)', worden in het vooruitzicht gesteld.

Zij moeten een nieuwe fase van vorming opstarten, gericht op de nieuwe technologieën en de implementatie van on-line projecten (en aldus anticiperen op de samenvoeging van de Burgerschapsvorming en het gebruik van de Nieuwe technologieën van Informatie en Communicatie)

Deze dagen komen helemaal tegemoet aan het verzoek van de ondernemersorganisaties aan de Europese Gemeenschap. Het ligt voor de hand dat de rol van de kinderen begrepen wordt als louter passief. Passieve ontvanger in velerlei omstandigheden, waarvan volgende twee voorbeelden, tussen ontelbare andere, verspreid over honderden webstekken[170], een illustratie zijn:

- *St. Valentijn; Specifieke doelstellingen: de vriendschap bevorderen; Vakgebied waarin dit past: Burgerschapsvorming; Doelgroep: leerlingen van het 2e leerjaar; : Didactisch materiaal: glad kartonpapier, A4 tekenpapierbladen, kleurpotloden, markeerstiften ... Begeleiders: leraars 2e leerjaar.*

•*Activiteit: Voetbaltornooi; Doelgroep: leerlingen 3de cyclus; Verantwoordelijke leerkrachten: leraars Burgerschapsvorming; Medewerkers en hulpmiddelen: Leraars, leerlingen.*

De programmering gaat aan de leerlingen voorbij. Het Manifest over de Toekomst van het Onderwijs in Portugal , in 2005 door Confederatie van Ouderverenigingen (Confap) (2005) gepubliceerd, geeft ons ook geen enkele waarborg dat men de kinderen tot protagonisten zal maken. Er wordt gewerkt "voor", niet "met": Van meet af aan worden de kinderen beschouwd als "beschermelingen": "De beleidsopties van Onderwijs en de daaruit voortvloeiende administratieve procedures worden ondergeschikt aan het hoger belang van het kind door de oprichting van de "Provedor do Criança" (een soort kinderombudsman) met zeer ruime bevoegdheden".
En verder, onder de verhelderende titel **Instructie**[171] en Onderwijs:

> *"Waarborgt dat er aan Burgerschapsvorming gedaan wordt binnen een discipline buiten het programma, waarin de problemen van de staatsburgerlijke opvoeding verplicht aan bod komen onder meer wanneer het gaat over de participatie aan het openbaar leven, over de verkeersveiligheid, over de seksuele opvoeding, de gezondheidszorgen;"*

Om te eindigen reikt deze oudervereniging de hand aan de leraars van de zogenaamd moeilijke kinderen (Waar hoorden we nog praten over moeilijke kinderen?):"CONFAP, erkend als '*Eenheid voor het Certificeren van de Ouder Vorming*', mag zich kandidaat stellen voor de Europese geïntegreerde vormingsprogramma's, ze implementeren via haar gemeentelijke en regionale structuren, en zodus ouders kwalificeren als opvoeders en civiele bemiddelaars."[172]

Opvoeding "tot" of "doorheen" burgerschap en 'consciëntisatie'

Mocht er toch zoiets bestaat als een coöperatieve werkwijze, dan blijven er nog grote verschillen bij het behandelen van de inhoud – gaande van bijstand, wat tot uiting komt als er voor en niet met personen gewerkt wordt, over de gedeelde begeleiding van projecten tot een heuse gezamenlijke planning en monitoring van het geheel van projecten en tussenkomsten in en buiten de school.
We kunnen hiervan een voorbeeld geven met het werkplan in een secundaire school[173]. De activiteiten en de objectieven van de aldaar opgerichte Club voor civiele Opvoeding (sic), tonen duidelijk het potentieel gevaar voor paternalistische tussenkomsten:

Activiteit: Campagne voor het inzamelen van kleren en speelgoed; Doel: Ontwikkelen van een geest van samenhorigheid en solidariteit; de relaties onderhouden met instellingen van sociale solidariteit en civisme; het bevorderen van een houding van samenwerking en respect voor anderen.

Activiteit: de mogelijkheid onderzoeken om twee beurzen te stichten voor verdienstelijke leerlingen; Doelstelling: Ontwikkelen van een geest van samenhorigheid en solidariteit.

Dat de inzameling van overschotten, centen, en dingen die niet meer gebruikt worden, dat wedijver aangespoord bij middel van premies, kunnen beschouwd worden als activiteiten van humane ontplooiing, kan ik moeilijk aanvaarden, zelfs in een samenleving waar de banken zichzelf voorstellen als het paradigma van de Institutie van Sociale Solidariteit.

Ik vrees dat men probeert om de bestaande ongelijkheden te gebruiken om “gewetens te kopen”, heel wat anders dan bewustmaking, de 'consciëntisatie' van Paulo Freire.

João Paraskeva[174] ziet het zo:

“In de eerste plaats zou het gepast zijn dat we niet de oorzaken uit het oog verliezen waardoor in een bepaalde gemeenschap het bestaan van mensen met minder kansen bestendigd wordt. Ten tweede, zij die minder kansen krijgen, zijn burgers met Rechten en moeten zich niet onderwerpen aan solidariteit naar de 'smaak' van diegenen die geen last hebben van ‘minder kansen’.”

Als er geen onderscheid wordt gemaakt tussen, enerzijds, werken voor een solidaire staat en, anderzijds, de solidariteit van de rijken met de armen, dan wordt het moeilijk om zich het begrip gelijkheid eigen te maken, dat verondersteld wordt te bestaan in elke Staat die het als een erezaak beschouwt om een houdbare ontwikkeling te bevorderen, mede door de herverdeling van de rijkdom.

Het ministerie van Onderwijs stimuleert in 2000, via haar webstek, de publieke sector om een Forum voor Burgerschap te promoten. Er wordt verduidelijkt dat het gaat om de verdraagzaamheid aan te moedigen, het respect voor de andere, de solidariteit, de verdediging van de vrede, de mensenrechten, de democratische ingesteldheid, de democratische samenwerking en nog meer, en dat aldus het proces bevorderd wordt tot bewustmaking van het besef van representativiteit,

De thema's die aan bod kunnen komen zijn nogmaals de grote klassiekers die we terugvinden in alle handboeken voor niet vak-gebonden onderwerpen van de Burgerschapsvorming: Milieubewustzijn, Seksuele opvoeding, Verkeersveiligheid,

Solidariteit, Opvoeding van de Consument.
Ik geef toe dat, binnen de context waarin de leerlingen, normaal gezien, niet aan het woord komen, deze gesprekken een meerwaarde kunnen hebben. Maar ik betwijfel of ze leiden tot bewustwording, en consciëntisatie (Freire), vermits ze slechts zelden een beroep doen op de leerlingen om actief tussen te komen, als burger.
Daarin ligt precies dat onderscheid tussen "opvoeden tot burgerschap en doorheen burgerschap"dat tot uiting komt in een artikel met de titel Opvoeding in burgerzin op de webstek educare.pt. De onbekende auteur verklaart:

> *"Zullen we opvoeden tot burgerschap of doorheen burgerschap ? Het gaat niet over een subtiel verschil tussen het woord tot en het woord doorheen. Het gaat om de kern van de zaak, reden waarom ik de uitdrukking "opvoeding in burgerzin" verkies, in het hic et nunc van het schoolse toneel. Handelen in wat we behandelen. We leren burgerzin zoals al het overige, in het wordingsproces hier en nu."*

De auteur vervolgt met een voorbeeld:

> *"Er zijn scholen waar burgerzin bestaat. Een jongen die minder dan een maand geleden overgekomen was naar de nieuwe school, vraagt voor de eerste keer het woord tijdens de Raadsvergadering:*
>
> *–Waarover zijn we hier aan het discussiëren? In de andere school zegden de leraars gewoon wat we moesten doen … afgelopen!*
>
> *De jongen had al vijf jaar "opvoeding tot burgerschap" achter de rug maar wist nog niet dat hij nu begon met de ervaring van "opvoeding doorheen burgerschap". Hij kreeg de volgende "les" van een medeleerling die al langer in de school was, toen die zich niet akkoord verklaarde met een beslissing van de leraar:*
>
> *–Ik ga niet akkoord met het voorstel dat de meester de ploegen maakt. Vorige keer kwam er grote boel van, er was daarna heel wat geharrewar en we speelden helemaal geen voetbal."*

De bijeenkomst die hier Raadsvergadering genoemd wordt, waarvan ik denk dat ze gebeurt in de 2e of 3e cyclus, komt in zekere zin tegemoet aan de mogelijke interpretatie van de officiële richtlijnen… voor het kleuteronderwijs[175]:

> *"Inzake de opvoeding tot burgerschap schenken de richtlijnen bijzondere aandacht aan het educatieve milieu als context van een democratische*

levenshouding waaraan de kinderen deel hebben [...] Het is deze context die persoonlijke en sociale vorming integreert in het hele proces van het kleuteronderwijs."

Een praktijk onderbouwd door de institutionele pedagogie

Zoals reeds gezegd vereist de democratisering van het beheer in de klas de oprichting van een bemiddelend orgaan, de Coöperatieve Raad.

Het is in die Raad dat we de gezamenlijke werkplannen bespreken, dat we elkaar helpen voor het opmaken van de individuele werkplannen, dat we het hebben over de organisatorische moeilijkheden, dat wetten, regels, routines vastgelegd en gewijzigd worden. Dit alles gebeurt binnen het legitieme kader van onze opdracht: de ruimte-tijd van ons klaslokaal, 25 uur per week, 180 dagen per leerjaar, jaar na jaar, altijd in een directe democratie, waarin elkeen zichzelf vertegenwoordigt, binnen het collectief[176].

Ik verplicht mezelf om burgerschap en democratie, als onderwerp van een of meerdere lessen, niet te verwarren met opvoeding tot burgerschap en democratie, vrucht van een civilisatieproces als werkinstrument, waarbij kinderen erin slagen om actief tussenbeide te komen in het werkveld, en aldus hun leerprestaties te verbeteren.

De macht beheren in de schoot van de groep is niet gemakkelijk. Soms een stap vooruit, dan weer een stap terug, het vergt veel overleg, maar ook het kunnen omgaan met conflicten, die – in mijn groep van Outurela – soms heel hevig waren. Irene Santos[177] die gedurende zes maanden als waarneemster bij ons was, vertelt klaar en duidelijk hoe de spanningen uitliepen op soms moeilijke keuzes:

"... toen de leraar de klas verliet om reden van een conflict, kwam de onmiddellijke oplossing, door het weggaan van de vertegenwoordiger van het gezag, plotseling in de "handen" van de kinderen te vallen. [Een] klacht [geregistreerd in verband hiermee] toont het ongemak dat de kinderen voelden in deze situatie waarop ze verplicht waren te reageren. Een situatie trouwens, eigen aan de autoriteit zelf die Pascal als leraar wilde ontwikkelen, gekarakteriseerd door het overleg, door de verworven kans om de genomen beslissingen te respecteren [...] Een autoriteit die nog steeds lastig was voor de kinderen in de mate dat ze hen dikwijls confronteerde met de afspraken die ze punctueel of globaal aanvaarden, en waarvan de leraar de belangrijkste beheerder, animator en uitdager is."

Omdat er een complex netwerk wordt aangelegd bestaande uit het beheer van de activiteiten, van de ruimte, van de tijd, van de centen en van de projecten,

waarbij de samenwerkingsverbanden tussen gelijken besproken worden, de verdeling van de verantwoordelijkheden en taken, ontstaat er eveneens omwille van interne en externe uitdagingen, de nood aan actieve tussenkomsten in het milieu buiten de klas.
De maandelijkse publicatie van de klaskrant, het bijhouden van de webstek van de klas op internet, de voorbereiding van interactieve tentoonstellingen voor buitenstaanders en met de vaders en moeders zijn allemaal activiteiten waarover moet nagedacht en beslist worden.
Het publiceren van een brochure als resultaat van een onderzoek en waarvan de opbrengst volledig gaat naar de vrouwen die zich verzetten tegen de Taliban is belangrijk; nog belangrijker wellicht is het bewustwordingsproces bij de kinderen zelf, die een besef krijgen van het nut en de mogelijkheid tot actieve tussenkomsten. Ze zijn niet langer de kinderen die moeten geholpen worden door "specialisten in moeilijke buurten", maar ze bedrijven zelf politiek, dit wil zeggen, ze komen zelf actief tussen in de polis.
Het laatste grote project van de groep duurde verschillende maanden en bestond er in om samen met de correspondenten een werkbezoek van een week te organiseren. Dit project diende als basis voor de gezamenlijke behandeling van een deel van de programma-inhoud van het vierde leerjaar. De moeilijkheid was dat onze correspondenten Belgen waren en in Leuven woonden. Dit bracht het beheer van een vrij ambitieuze opgave met zich, begroot op ongeveer 8000 euro. Dit project verstevigde de bedrevenheid van de hele klas die hierbij betrokken was; de kinderen konden de bureaucratische aspecten en de voortdurende begrotingscontrole aan en verrichtten de nodige formaliteiten voor de realisatie, de uitwerking en het verslag van de reis.
Tijdens onze drie jaar van samenwerking leerden de leerlingen in méér dan één situatie het verschil kennen tussen de holle retoriek en de reële mogelijkheden tot resultaat. Ze vervulden hun taken voor en door zichzelf en hielpen anderen om ook voor zichzelf op te komen. Tijdens één van de Klasraad vergaderingen weigerden ze categoriek "een aalmoes te vragen", zelfs als het was om aan anderen te geven, maar ze aanvaardden de opbrengst van hun inspanningen met anderen te delen.

Onderwijs voor een houdbare wereld in een globale economie.

Ik schetste in het kort de weg die afgelegd werd door de kinderen met wie ik samenwerkte. Daarbij ben ik mij bewust, dat de macht in de klas, geïnstalleerd in de schoot van de Coöperatieve Raad, om het participerende beheer te stimuleren zoals hoger geïllustreerd, alleen maar omdat ik dat wilde als leraar en dat de

wetgever mij de keuze van methode toelaat. Net hetzelfde gebeurt in de andere praktijkbeschrijvingen die we in dit boek opnamen. Maar het lijkt me duidelijk dat de keuze van welk soort van interpretatie we geven aan de Burgerschapsvorming ook van de wetgever afhangt, alleen in die zin dat hij beslist of we de keuze hebben of niet.

Het verschil is klein tussen de burger "Grote Broer" die hoort bij de typologieën van Alfa tot Ypsilon en de Grote Broer die, eenmaal het Woordenboek van de 'Nieuwspraak' beëindigd, voor elk concept, en dus ook voor dat van de Civiele Opvoeding, een unieke betekenis formuleert, en daarna geen alternatieven aanvaardt, eenvoudig omdat hij beslist heeft dat er zelfs geen woorden bestaan om die te conceptualiseren[178]. In weerwil van al de tekorten die we kunnen aanwijzen bij de formele democratie die Grote Broer van het eerste type ons voorhoudt, is er daarin nog ruimte beschikbaar om leefbare alternatieven van burgerlijke tussenkomsten te creëren met de personen met wie we werken, hetzij kinderen of volwassenen. Maar ik heb ook niet de minste twijfel dat wat hem verplicht om de mogelijkheid van de vrije keuze te behouden, afhankelijk is van de mobiliserende bekwaamheid van wie kritische aandacht schenkt aan de impliciete betekenissen.

Zoals we zeiden in het begin van dit hoofdstuk, overal overheerst het opvoedingsmodel dat door Paulo Freire beschreven wordt als bank- of deposito-model, hier met een moraliserende inhoud van opvoeding tot goed gedrag. Deze voornaamste stroming kan Grote Broer ertoe brengen om af te glijden in de richting van de controle van de macht zoals hij ze ziet. Ik stel me dezelfde vragen als Ariana Cosme en Rui Trindade (2000), wanneer ze het hebben over het opduiken van niet vak-gebonden leerstof in het schools uurrooster en constateren dat

> *"de actuele beslissing zowel de publieke legitimering van de onderwijspolitiek van het Ministerie kan betekenen als een toegeving aan de georganiseerde "lobby's" die mikken op de verovering van invloedssfeer rond de scholen [...]".*

Als niet-gelovige en als democraat verdedig ik het recht, voor wie het ook wenst, om religieuze scholen op te richten, zonder voorwaarden. Als democraat veroorloof ik me te twijfelen aan het universele karakter van de culturele en wetenschappelijke vooruitgang dank zij de christelijk-katholieke boodschap[179]. De mathematische wetenschap lijkt me enorm veel gewonnen te hebben dankzij de Hindoe-wiskunde, dankzij het werk ook van Al-Kwoharizmi dat eeuwen nodig had om aanvaard te worden door de machthebbers in de schoot van de katholieke kerk, die niet veel aandacht schonken aan de poging tot verspreiding

van deze wiskunde, onder Paus Silvester II in 998.
Ik betwijfel evenzeer of de Inquisitie zich nuttig maakte voor de vooruitgang van de wetenschap toen ze Giordano Bruno op de brandstapel bracht.
Als democraat beschouw ik de studie van de nationale geschiedenis als onontbeerlijk om beter te begrijpen waar ik sta als burger. De bijdrage van de veiligheidsdiensten kan nuttig zijn: mijn leerlingen van Outurela onderhielden een briefwisseling en een informatieuitwisseling met de commissaris van de plaatselijke politie over de geschiedenis van de vlaggen, over veiligheidsaspecten ook. Ze nodigden hem uit voor de theatervoorstelling gebaseerd op een tekst van Daniël Pennac, *“Het oog van de wolf”* die ze in elkaar gezet hadden en de uitnodiging werd aanvaard.
Als democraat kan ik met mijn leerlingen de ontdekkingsreizen niet bestuderen zonder ze te bekijken als Europeaan, maar evenzeer vanuit het standpunt van de Afrikaan, afstammeling van tot slavernij gebrachte volkeren, onderdrukt door machthebbers met hun veiligheidsdiensten .
Als democraat koester ik altijd een kritisch wantrouwen tegen wie zich de macht toeëigent, of ze nu absoluut, meerderheid of verlengbaar is, om 't even op welk beslissingsniveau, om het even in welk aangekondigd politiek bestel. De excessen van grote en kleine potentaten zijn ons voldoende bekend.
Ariana Cosme en Rui Trindade besluiten in het reeds eerder geciteerde artikel: “*De leerlingen van onze scholen, vanaf de 1ste cyclus tot het Hoger Onderwijs, hebben het zonder de minste twijfel nodig om als burgers zinvolle ervaringen te beleven, uit te proberen en erover na te denken, wat nochtans niet betekent dat daarvoor een vak “Civiele Opvoeding” in hun studieprogramma's noodzakelijk is*.”
Het vak “Opvoeding tot burgerschap” of “Vorming in Burgerzin” doet waarschijnlijk geen kwaad. Maar ik ben ervan overtuigd dat het een illusie is te denken dat het actief betrokken burgers vormt. En dat weten de Alfa's-plus-plus maar al te goed. Het is bijgevolg mijn overtuiging dat het stimuleren van burgerlijke betrokkenheid loopt via projecten waarbij interpellatie van de betrokken instanties, op basis van stevig opgebouwde documentatie, aan de orde is, met alle kinderen vanaf de Kleuterschool. Het is noodzakelijk dat de komende generaties bij machte zouden zijn om Grote Broer, wie het ook moge zijn, te verplichten dit democratisch recht te eerbiedigen.
Het is mogelijk, vermits het bestaat.

I.P. vormt tot meesterschap

We blijven stellen dat onze opdracht een eenvoudige opdracht is, met een zeer

complexe inhoud.
Democratie is voor ons niet wat de machthebbers ons voorstellen: op gezette tijden voor hetzelfde type vertegenwoordigers stemmen, nu eens van één partij, dan eens van een andere.
Democratie is ook niet voor ons wat andere machthebbers ons voorstellen: de macht behouden en voor de anderen “het goede” uitdenken.
Voor ons gaat het om een instelling die ervoor zorgt dat iedereen een beslissing kan nemen, na over dezelfde informatie te beschikken en de middelen te hebben om die informatie te analyseren en te interpreteren. Vandaar het belang van een Voorlopige Culturele Ruimte, van een pedagogisch scenario, van een werkwijze, beschreven in de definitie die Jean Oury geeft over Institutionele Pedagogie.
Op verschillende plaatsen in de wereld nemen volwassenen en kinderen beslissingen, op basis van gemeenschappelijk geanalyseerde gegevens. In Porto Alegre in Brazilië bepalen buurtcomités reeds tientallen jaren de stadsbegroting, daarin gevolgd door wie hen vertegenwoordigt in de stadsraad, onafgezien van welke partij, omdat het werkt.
In Córdoba, in Spanje, nemen buurtraden beslissingen over de besteding van de publieke gelden, dwz, van het geld van allen.
In een democratische klas beslissen kinderen en onderwijzer over de uitvoering van een project, wat ook een begroting en een kostenanalyse inhoudt.
Institutionele Pedagogie is geen methode. Het is een bruikbaar kader, zowel voor het werk met volwassenen als met kinderen. Daarom vormt de I.P. tot meesterschap.

Nawoord

Dit is geen receptenboek. We hopen dat het uitnodigt tot denken. Wie onderwijst moet een keuze maken, zoals Paulo Freire het ons voorhoudt: óf je bent een instrument tot verknechting, óf je arbeidt voor een gemeenschap van vrije mensen.

Albert Jacquard[180] suggereert hoe we onze taak kunnen aanvatten; want, zegt hij: "*In essentie is mijn utopie een project met betrekking tot het onderwijs.*"

Voor hem is opvoeden, (jonge) mensen deelgenoot maken van de menselijke gemeenschap. Hij citeert Erasmus. "*Je wordt niet geboren als mens, je wordt het.*" en hij verduidelijkt:

> *"Ik, menselijk wezen, ik ben een lid van een gemeenschap die er trots mag op zijn de grot van Lascaux te hebben geschilderd, kathedralen te hebben gebouwd, Don Juan te hebben gecomponeerd en de relativiteitstheorie te hebben bedacht. Het in gemeenschap brengen is de sleutel van de 'hominisatie', van het mens worden. Het kostbaarste recht van elke mens, dat er veel andere insluit, is daar aan deel te nemen."*

Daarom pleit de auteur voor '*het recht op ontmoetingen*' ; '*de kunst van de ontmoeting*' is voor hem dan ook een essentiële taak van de school. Daarbij maakt hij de bedenking

> *" … dat er zoveel op het spel staat, dat de opvoeding niet alleen maar aan de technici van de pedagogie mag worden toevertrouwd; het risico is te groot dat ze de finaliteit ervan vergeten door hun bezorgdheid van efficiëntie".*

Hij besluit:

> *"Ongetwijfeld heeft een opvoeder meer invloed op de jonge mensen dan een meteoroloog op de wolken, wat niet wil zeggen dat hij een soort mecanicien is die beschikt over gespecialiseerde werktuigen die hij kan gebruiken voor welomschreven taken om doeltreffend te zijn. Zijn werkwijze is veeleer die van een kunstenaar, die na het zorgvuldig opsparen van recepten, na het leren van de knepen van de stiel, na geluisterd te hebben naar beroepsgenoten, dat alles vergeet wanneer hij begint met zijn creatief werk. Opvoeding vertoont gelijkenissen met een kunst; het is een voortdurende creatieve inzet om telkens weer nieuwe ontmoetingen uit te lokken."*

Bibliografia en referenties

APEL (1998). *Objectivos.* http://www.escola-apel.com/escola/objectivos.htm, geraadpleegd op 2 september 2005

Associação Nacional dos Professores Licenciados (2000), *Educação para a cidadania numa educação global*. via: http://pwp.netcabo.pt/netmendo/Artigo/NPL/25/Fevereiro.htm, geraadpleegd op 2 september 2005

Bales, Kevin (2000). *Disposable People – New slavery in the global economy*. University of California Press

Baganha, Maria Ioannis (2001), "A cada Sul o seu Norte: dinâmicas migratórias em Portugal" *In Boaventura Sousa Santos (org.) Globalização, fatalidade ou utopia?* Porto: Edições Afrontamento.

Basiliades, Johan (2005). *De lotgevallen van het radicalisme in België*. http:poli.vub.ac.be/publi/orderbooks/vierdeweg/02-vierdeweg.pdf, geraadpleegd op 15 juni 2005

Bergmann, Antoon (1909) "De Oordjesschool" in TONY (pseudoniem van Anton Bergmann), *Ernest Staas, advocaat, schetsen en beelden*, uitg. L. Van Hoof-Roelans.

Bourdieu en Passeron (1970). *La reproduction*. Paris: Les éditions de minuit.

Burdeau, Georges (1956) *La démocratie, Essai synthétique.* Bruxelles: Office de publicité, SA. Éditeurs.

CITIDEP (2003). *Projecto "Kit Cidadania"*. Geraadpleegd op 8 september 2005 via: http://www.citidep.pt/act/citikit.html

Commission des Communautés Européennes (1995). *Enseigner et apprendre. Vers la societé cognitive.* Bruxelles: CCE.

CONFAP (2005). *Manifesto para o futuro da educação em Portugal: O olhar dos pais*. Geraadpleegd op 6 september 2005 via: http://www.confap.pt/desenv_noticias.php?ntid=261

Conferentie der vertegenwoordigers van de Europese lidstaten (2004). Verdrag tot vaststelling van een Grondwet voor Europa. http://europa.eu.int/constitution/index_nl.htm, geraadpleegd op 26 april 2005

Cosme, Ariane & Trindade, Rui (2000) *A educação cívica nas escolas portuguesas – Porquê e para quê?* Geraadpleegd op 6 september 2005 via: http://www.apagina.pt/ arquivo/Artigo.asp?ID=912

De Ridder, Silvia (1977) *Van schooltroep naar schoolgroep ... De institutionele pedagogiek: een alternatieve stroming in het spoor van Freinet.* Gent: Frans Masereelfonds ism Kutuuropbouw West-Vlaanderen en AKO.

De Meulenaere, Luk (1983). *Met Freinet op school; Leerkrachten vertellen hoe zij in het traditioneel onderwijs met institutionele pedagogiek en Freinettechnieken werken*; Antwerpen: Uitgavenfonds AKO-FSV.
de Sélys, Gérard (1993). *Alinéa 3. L'Europe telle qu'elle.* Bruxelles: EPO.
de Sélys, Gérard, & Hirtt, Nico (2003). *Tableau Noir. Résister à la privatisation de l'enseignement*. Bruxelles: EPO.
DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: M.E.
DEB (2002). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.* Lisboa: M.E.
DGEBS (1990). *Ensino Básico. Programa do 1º ciclo*. Lisboa: M.E.
Dolto, Françoise (1967). 'Préface' *in Aida Vasquez et Fernand Oury: Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris: François Maspero.
Dolto, Françoise (1985). *La cause des enfants*. Paris: Éditions Robert Laffont
Educare (2005). *Educar na cidadania*. Geraadpleegd op 7 september 2005 via: http://www.educare.pt/PrintPreview.asp?Fich= ESP_20050404_469&Autor=EUNEC (2000). Acta da Reunião Constituinte. Geraadpleegd op 8 september 2005 via: http://www.cnedu.pt/redcnems.html
Freinet, Célestin (1994), *Œuvres pédagogiques*. Paris: Le Seuil.
Freire, Paulo (1970). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra (31ª edição)
Freire, Paulo (1972). *Pedagogie van de onderdrukten*, Baarn: uitg. In den Toren.
Freire, Paulo (1977). *Acção cultural para a libertação e outros escritos*. Lisboa: Moraes Editores.
Freire, Paulo (2002). *Cartas a Cristina. Reflexões sobre minha vida e minha práxis* – Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: UNESP
Henriques, M. C. (2000). *Perspectivas Conceptuais da Educação para a Cidadania*. Geraadpleegd op 8 september 2005 via: http://pwp.netcabo.pt/netmendo/ Arti go_SICED_2000_.htm
Gatto, John Taylor (1992). *Dumping us down.* Gabriola Island: New Society Publishers
Huxley, Aldous (1932). *Brave New World*. New York: Harper & Row
Illich, Ivan (1976). *Ontscholing van de maatschappij*. Baarn: het wereldvenster
Instituto da Defesa Nacional (1999). *Educação para a Cidadania*. via: http:// www.idn.gov.pt/investig_educidadania.asp, geraadpleegd op 2 september 2005
Jacquard, Albert (2006). *Mon utopie,* Paris: éditions Stock.
Jacquard, Albert (1991). *Voice le temps du monde fini*. Paris: Éd. Du Seuil.
Klein, Naomi (1999). *No logo*. New York: Harper Collins

Maalouf, Amin (1998), *Les Identités meurtrières*, Paris: Éditions Grasset et Fasquelle

Meignant, Alain (1997), *Manager la formation*. Levaloit-Perret: Les éditions Liaisons.

Ministério de Educação (2000). *Educação para a cidadania*. http://www.dgidc.min-edu.pt/didatic2000/forum.html #cidadania, geraadpleegd op 2 september 2005

Niza, Sérgio (1999) "A organização do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico." *in Inovação nº 13*

Nóvoa, António; Vilhena, Graça (1996). 'Sérgio Niza', *in Jean Houssaye, Pédagogues contemporains, formation des enseignants*, Paris: Armand Colin.

Nunes, João Arriscado (2001) "Teoria crítica, cultura e ciência. O(s) espaço(s) conhecimento(s) da globalização". *In Boaventura Sousa Santos (org)*: *Globalização. Fatalidade ou utopia?* Porto: Afrontamento.

Oliverio, A. (1986). *Como nasce um conformista.* Lisboa: Moraes.

Orwell, Georges (1948). *1984*. London: Pinguin Books

Oury, Jean (1999). Préface. In R. Lafitte, *Mémento de pédagogie institutionnelle. Faire de la classe un milieu éducatif.* Vigneux: Matrice.

Pain, Jacques, Oury, Fernand (1972). *Chronique de l'école caserne.* Paris: Maspero

Paiva, Manuel (2004) *Como respiram os astronautas?* Lisboa: Gradiva

Paraskeva, João (2005). O 'nome', a 'coisa'... e o currículo. In J. Paraskeva, L. Gandin, A. Hypólito (Org.), *Diálogos educacionais e curriculares à esquerda*. Lisboa: Plátano Editora.

Paulus, (Bob) (1997) In "*Memoriam Paulo Freire*" geraadpleegd op 29 maart 2007 op http://pascalpaulus.byethost7.com/textos/paulofreire.htm .

Paulus, Bob (1986) "Middenstandsopleiding en verlengde leerplicht?" in Onderwijskrant nr 40.

Paulus, Bob (1976) "Alex let niet op want zijn hond is weggelopen" In PIM, Nationaal Comité voor Beroepsopleiding, Pedagogisch Informatieblad, cursusjaar 1975 -76 nr 3, januari 1976.

Paulus, Bob (1975) "Het huis in de duinen" In PIM nr XX (Pedagogisch informatieblad voor de middenstand)

Paulus, Pascal (1984). "Marks verhaal" Beweging, Jrg 5, nr 5.

Paulus, Pascal (2000). Será que isto é cidadania? http://web.educom.pt/pr2022 geraadpleegd op 8 september 2005.

Paulus, Pascal (2001). "Os pais na Escola." *Escola Moderna nº 12 – 5ª série, 39 – 45*

Paulus, Pascal (2004). 'Uma questão de opção... curricular.' *Escola Moderna nº 20 – 5ª série*, 29 – 43.

Paulus, Pascal (2006). *A escola faz-se com pessoas. Undi N ta Bai?* Porto: Profedições.

Pennac, Daniel (1992). *Comme un roman.* Paris: éditions Gallimard.

Pennac, Daniel (1995). *l'Œil du loup.* Paris: Nathan.

Perrenoud, Philippe (1994) *Métier d'élève et sens du travail scolaire.* Paris: ESF Éditeur

Pires de Lima, A. C. (1931) A Leitura, a Educação cívica e a História na Escola Primária. *Revista de Guimarães nº 41*, 20 – 29, 134 – 144.

Pochet, Catherine; Oury, Fernand (1979) *Qui c'est l'conseil?*, Paris: François Maspero.

Pochet, Catherine; Oury, Fernand; Oury, Jean, (1986) *"L'année dernière, j'étais mort ..." signé Miloud.* Vigneux: Éditions Matrice.

Santos, Boaventura Sousa (2001): *Globalização. Fatalidade ou utopia?* Porto: Afrontamento.

Santos, Irene (2004). *Quem habita os alunos? A socialização de crianças de origem africana*. Lisboa: Educa.

Sarmento, Manuel J. (2000). *Educação básica, básicos direitos*. via: http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=1072, geraadpleegd op 2 september 2005

Schwartz, Bertrand (1977), *Une autre école*. Paris: Flammarion.

Tadeu da Silva, Tomaz (2000). "Depois das teorias críticas do currículo". In António Nóvoa & Jürgen Schriewer (org.): *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa

Teodoro, António (2001) "Organizações internacionais e políticas educativas" *in Stoer, Stephen e.a.*: *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à "educação" da crise.* Porto: Afrontamento

van der Meer, Q. L. en Bergman, H. (1979). *Onderwijskundigen van de twintigste eeuw*, Amsterdam: uitg. Intermediair Wolters-Noordhoff bv.

Vasquez, Aida en Oury, Fernand (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris: François Maspero.

Vasquez, Aïda; Oury, Fernand (1971) *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris: François Maspero.

Vasquez, Aïda en Oury, Fernand (1979) *Van coöperatieve klas naar institutionele pedagogiek deel 1*. Gent: Masereelfonds

Wacquant, L. (2006). *Straf de armen*. Berchem: EPO.

Yourcenar, Marguerite (1980). *Les yeux ouverts, Entretiens avec Mathieu Galey*. Paris: Editions du Centurion.

Bijlage: Vergelijking onderwijssystemen in 2006.

3 – 6 jaar	Kleuterschool (verplicht)	Kleuterschool (niet verplicht)	Kleuterschool (verplicht vanaf 5 jaar)	
6 – 10 jaar	1ste e 2de graad lager onderwijs – onderwijzer	1ste cyclus basisonderwijs – mono-docentie		Basis of lager onderwijs 1 leerkracht
10 – 12 jaar	3de graad lager onderwijs – onderwijzer	2de cyclus basisonderwijs - vakleerkrachten		Basis of lager onderwijs 1 leerkracht
12 – 15 jaar	Lager secundair onderwijs - vakleerkrachten		Verplicht tot 14 jaar.	3de cyclus basisonderwijs – vakleerkrachten Einde verplicht onderwijs.
15 – 18 jaar	Hoger secundair onderwijs - vakleerkrachten	Secundair onderwijs: 10de en 11de jaar met volledig uurrooster; 12de jaar met maximum 4 vakken.		

1 Trouble de conduite / Gedragsstoornis, Voorwoord p. 7, (verslag van een meeting op 14.06.08) éditeur responsable / verantwoordelijke uitgever Yves Vanderveken - 221 chaussée de Mons - 1480 Tubize - Belgique; Quarto, Revue de psychanalyse.

2 Ibidem, Philippe Meirieu, Dépister ou éduquer: faut-il choisir ? p. 57: "*Nous ne partons pas de rien: depuis Pestalozzi jusqu'à Deligny, de Makarenko à Korczak ou à Oury, nous avons engrangé quelques savoirs de base. Créer le cadre, mettre en place des rituels qui permettent d'endiguer les pulsions et de faire émerger le désir*."

3 Bergmann, Antoon (1909) : Oordje: oude munt, waarvan de waarde, omgerekend naar vandaag, 0,006 Eurocent of 0,25 BEF bedraagt

4 Basiliades, Johan (2005)

5 BIMO, Belgisch Instituut voor Mondeling Onderwijs, gesticht door Piet Sablon

6 Zo bijvoorbeeld CEBERO, Centrum voor basiseducatie, regio Oostende, een van de oudste van het land.

7 Wet betreffende de leerplicht, van 29 juli 1983, met toepassing vanaf 1 september 1984.

8 Paulus, Bob (1986)

9 Van der Meer, Q. L. en Bergman, H. (1979, p. 260-267)

10 Behoorde tot een groep met Ivan Illich en Everett Reimer die opkwam voor '*deschooling*' (ontscholing) door kinderen te onderwijzen in alternatieve, buitenschoolse settings. Holt was o.m. de auteur van '*How Children Fail*',' *Teach Your Own*' en stichter van het blad '*Growing Without Schooling*'

11 Ivan Illich werd vooral bekend als auteur van '*Ontscholing van de maatschappij*' en door zijn analyse en fundamentele kritiek op instituties in het algemeen.

12 Paulus, Bob (1997)

13 Dolto, Françoise (1967, p. 7-21)

14 Célestin Freinet, in Vlaanderen welbekend door de scholen die zijn naam dragen. Hij behoort tot een belangrijke groep onderwijsmensen die, in het begin van de twintigste eeuw, tot de Nieuwe Schoolbeweging gerekend worden. Ieder van hen heeft zijn persoonlijk verhaal, of het nu gaat over Adolphe Ferrière, Makarenko, Ferrer, Cousinet, Montessori, Neill en nog talrijke anderen. Sommigen onder hen, zoals de Belg Decroly, gaan zich, zoals later Freire en Illich, vanuit een totaal ander vakgebied interesseren voor de vorming van kinderen of volwassenen. Freinet, pas afgestudeerd als onderwijzer, wordt in 1914 onder de wapens geroepen. Nadien getuigt hij: *"Mijn vorming als onderwijzer, die kreeg ik in de oorlog"*.
Zijn gezamenlijke geschriften werden uitgegeven in 1994, bij de uitgeverij Le Seuil.

15 Fernand Oury is altijd blijven vasthouden aan deze werkwijze: *vertellen* wat er gebeurt. Zijn kenspreuk: "We spreken alleen over wat we doen". Dit resulteerde, in samenwerking met sommige collega's-medewerkers in monografieën. Zie Pochet, Catherine en Oury, Fernand (1979) en Pochet, Catherine, Oury, Fernand, Oury, Jean (1986).

16 Vanzelfsprekende woordspeling op "l'ours des cavernes", de holenbeer. Fernand Oury was het tegenovergestelde van een zeloot. Pas als hij overtuigd was van je goede bedoelingen, kwam hij over de brug.

17 WERP, Werkgroep voor revolutionaire pedagogie en AKO, Actiegroep voor kritisch onderwijs, die later versmolten tot AKO-WERP

18 Vasquez, Aïda; Oury, Fernand (1971).

19 Les simples: geneeskrachtige kruiden.

20 Zie verder 'Kennismaking met een institutionele klas'

21 Informatie uit Nóvoa, António; Vilhena, Graça (1996)

22 Paulo Freire (1972, p. 10).

23 Ernst Lange (1972, p. 15), Duitse theoloog en predikant (1927 - 1974), in het WOORD VOORAF van onder 20 geciteerd werk. Ernst Lange die in de Wereldraad der kerken een belangrijke functie vervulde, had Freire voor de sectie educatie naar Genève gehaald. Hij voelde zich met hem verwant door hun beider inzet voor de onderdrukten, voor de slachtoffers van het zwijgen. Ernst Lange behoort tot een beweging voor een niet dogmatische maar sociaal geëngageerde kerk, waarvan Karl Barth en Bonhoeffer belangrijke vertegenwoordigers zijn. Uiteraard waren ze uitgesproken tegenstanders van het naziregime; Bonhoeffer wordt door de nazi's in 1945 geëxecuteerd.
(Met dank aan Hans van der Linden voor de informatie in '*Tussen belofte en werkelijkheid*', een studie over Ernst Lange die hij ons ter lezing schonk).

24 Zie verder, De klas en de buurt

25 Wie me deze inlichting gaf kwam me enkele jaren later, toen ze 13 jaar oud was, trots haar eerste baby tonen.

26 Een vorm om zonder veel poeha op de leraarsvergaderingen wat meer aandacht te vragen voor wat er aan de andere kant van de schoolomheining gebeurt, tijdens de speeltijd-bewaking.

27 Die het belangrijkste deel van deze getuigenis schreef, samen met Pascal, in de vorm van artikel voor een tijdschrift dat uiteindelijk besloot het artikel toch niet te publiceren.

28 Zie hoofdstuk 2, Drie jaar leerlaboratorium

29 Het was de interpretatie die de monitrices met de kinderen maakten, van een voorstel afkomstig uit de praxis van de institutionele klas: de kleurengordels.

30 We worden dikwijls geconfronteerd met de illusie die leeft onder monitoren en monitrices van vrijetijdsateliers dat een atelier een informele ruimte is die informeel leren mogelijk maakt. We stellen daartegenover dat de vrijetijdsactiviteiten wel degelijk in een formele ruimte plaatsvinden, met routines en regels die best worden besproken en toegepast om onaangename verrassingen te vermijden als gevolg van een vlucht naar onbegrepen zelfbeheer. Het lijkt ons eerder dat de activiteiten in dergelijke ruimte niet aan een strak curriculum onderworpen zijn, zoals op een school, bijvoorbeeld. De afwezigheid van het curriculum laat weliswaar een totale vrijheid toe voor de keuze van de activiteiten, maar die activiteiten zullen toch zin moeten hebben om ze 'leer-vol' te maken. Het betrekken van de kinderen bij het organiseren en het beheer van de activiteiten lijkt ons daartoe een goede manier.

31 We betwijfelen voortdurend, zoals ook opnieuw gedurende dit schooljaar of er überhaupt een pedagogische meerwaarde bestaat in het "huiswerk" dat we in het atelier zagen opduiken, zoals in andere ateliers waar mensen van onze denkgroep in werkzaam zijn. We twijfelen eraan dat je geschiedenis leert als je tweemaal dezelfde tekst moet overschrijven uit het handboek, aangeduid als "huiswerk: geschiedenis van Portugal"; dat je beter leert schrijven wanneer je ellenlange stereotiepe kalligrafie-oefeningen meekrijgt, net op het ogenblik dat je als kind zin hebt in het schrijven van namen van klasgenootjes en van woorden die je al kunt lezen sinds de kleuterklas; dat je beter leert rekenen als je series opeenvolgende cijfers moet opschrijven, wetende dat de onderwijzer de volgende dag zelfs niet zal vragen of je dat "werk" hebt gedaan. We twijfelen eraan dat de beste strategie in de eerste graad erin bestaat de kinderen nieuwe materie thuis te laten doornemen, om daarna "twijfels weg te werken" in de klas. Het lijkt er sterk op dat sommige onderwijs professionelen zich van de hogeschool enkel het individueel werk – dat meestal het antwoord is op de opdrachten voor groepswerk buiten de klas – en het pseudo-onderzoekswerk kunnen herinneren. Of zou het kunnen dat voor sommige onderwijzers de beginopleiding effectief niet veel meer inhield? Leren? Dwangarbeid?

32 Dit was de naam die we gaven in de denkgroep aan het verzamelen van voorstellen zowel op organisatievlak als voor het zelf bouwen van speel- en werkmateriaal. De twee verzamelingen steekkaarten als resultaat van het werk van de denkgroep zijn beschikbaar op de webstek van het leerlaboratorium.

33 In Portugal is praten over seks op school nog steeds een erg omstreden onderwerp. Op het tijdstip van dit project was Portugal ook nog altijd het Europese land met het hoogste percentage ongewenste zwangerschappen bij tieners. De toen geldende wet op abortus was zeer restrictief en contraceptieve middelen waren nog steeds niet erg in zwang bij de minder geïnformeerde bevolking. Daarom vonden we het verstandiger eerst precies uit te leggen aan de ouders wat we van plan waren. De meesten namen het aanbod graag aan, omdat het hen een moeilijke taak uit handen nam: zo moesten ze niet zelf over seks praten met hun kinderen.
In België is praten over seks op school blijkbaar ook moeilijk in 2023 (aangevuld door PP).

34 Geschreven met Romualdo Silva, als gevolg van een gesprek omtrent ons werk: Pascal in de klas in de randstad van Lissabon, Romualdo in het opvangcentrum voor mishandelde kinderen.

35 Schwartz, Bertrand (1977)

36 www.onuportugal.pt/20010905habitat.pdf, geraadpleegd op 23 september 2003.

37 Baganha, Maria Ioannis (2001)

38 Idem

39 de Sélys, Gérard (1993)

40 Idem, pagina 29

41 Gegevens uit de Sélys, Gérard (1993)

42 Teodoro, António (2001)

43 Sélys, Gérard (1993, p, 136)

44 Of andersom: sinds kort weten we dat er op academisch niveau onderzocht wordt hoe je multicultureel kunt werken in de klas: men stelt verschillende wiskundes voor: wiskunde voor Roma, wiskunde voor Kaapverdiërs, wiskunde voor Portugezen... De Ivoren Toren (Oury) leeft (en is af en toe gevaarlijk...).

45 Schwartz, Bertrand (1977)

46 Bologna is de meest recente cynische bevestiging van deze uitspraak.

47 Nunes, João Arriscado (2001).

48 Santos, Boaventura Sousa (2001).

49 Zie Hoofdstuk 4, Staatsburgerlijke opvoeding als leervak

50 Zône éducative prioritaire en Território Educativo de Intervenção Prioritário respectievelijk. Deze creaties worden nu eens door centrum-links verdedigd en door centrum-rechts gekelderd, dan weer door centrum-rechts op een andere wijze benoemd en door centrum-links belachelijk gemaakt. Maar in essentie is er geen verschil: de door lobbies gestuurde machthebbers bakenen gebieden af die, volgens hun burgerlijke normen “anders” zijn, en dus al snel niet normaal en niet genormaliseerd worden beschouwd.

51 São José Almeida, Público van 23 Oktober 2006; ‘precário’ = onstabiel, onzeker, fragiel; precair.

52 Handig voor de bedrijven die bijvoorbeeld geen weg weten met hun elektronische afval. Ze schenken alles aan een school, kunnen die schenking inschrijven als mecenaat en de school krijgt tientallen computers en schermen, waarvan de helft werkt, en zit zelf met het probleem om de rest kwijt te geraken... We kennen persoonlijk voorbeelden van deze filantropie in grootstad Lissabon.

53 Espace Culturel Intermédiaire.

54 Zie verder in dit hoofdstuk

55 Bij Henri Azuara, wie ik erkentelijk ben voor zijn gul onthaal.
Bewerkte versie van *Alex let niet op want zijn hond is weggelopen*. Paulus, Bob (1976).

56 Vasquez, Aïda; Oury, Fernand (1971, p. 422 – 423). Eigen vertaling: De Klasraad, informatieve vergadering van allen door allen, oog van de groep: radioscopisch apparaat dat micro-sociologische formaties aan het licht brengt, 'verklikker' van de onbewuste energie in de groep ...
Een instrument om te analyseren, te interpreteren, kritiek uit te brengen, een instrument voor gezamenlijke opbouw en beslissing en tevens het geheugen van de groep: we hadden het al over het brein van de groep dat een betekenis geeft aan alles wat hier gezegd wordt. Als klaarheid brengende vergadering die allerlei soorten energie vrijmaakt, recupereert of elimineert, was de Raad ook de nier van de groep. Maar, als plaats van rechtspraak of toevluchtsoord, plaats waar de wet in de groep tot stand komt of waar men praat - anders en efficiënt - in naam van de Wet, beschouwden we de Raad ook als een moment van taalgebruik voor het scheppen van nieuwe dynamische impulsen: het hart van de groep.

57 Vasquez, Aïda; Oury, Fernand (1979: 201 - 202) ... Onze dikke Philippe die er meer dan genoeg van heeft, doet op een dag volgend voorstel in de Raad: “*We zullen hem* [een medeleerling] *gvd in de Seine gooien met een steen aan zijn nek.*” Ik kan er inkomen maar ik maak toch gebruik van mijn vetorecht (de democratische pedagoog zal mij mijn directiviteit willen vergeven) en doe een ander voorstel. ...

58 Over de eerste dagen van de Appeltuin is meer informatie te vinden in de school zelf, of op de webstek

59 Zie hoger

60 We halen in dit verband het werk van Silvia de Ridder (1977) en Luk de Meulenaere (1983) aan. Hierin werd de nadruk gelegd op het werken in de gewone publieke school, om duidelijk te herinneren dat I.P. geen methodescholen hoeft en helemaal geen privé-scholen. Het gaat niet om een methode...

61 Zie bijlage

62 Magusto: een traditioneel katholiek feest in Portugal dat de legende van São Martinho levendig houdt, de bisschop die de arme man bescherming bood in kou en wind.

63 Voor dit deel kregen we bijdragen van Isabelle Paulus die een jarenlange ervaring heeft met volwassenenwerk.

64 Dit project liep sinds tien jaar onder deze naam in de schoot van de Oostendse instelling *Vandaag en Morgen, vzw*. Naar aanleiding van dit tienjarig bestaan, werd beslist om de naam van het project te wijzigen in *Cultuurkruispunt*. Door het decreet van 4 april 2004 op het sociaal-cultureel volwassenenwerk, werd *Vandaag en Morgen* verplicht te fuseren met andere instellingen onder de naam *Volkshogeschool Oostende-Westhoek*, afdeling Oostende, roepnaam Vorming plus.
(Het verdere welbekende politieke gekonkelfoes in Vlaanderen zorgde ervoor dat het project werd stilgezet en om terug te keren naar de veilige en vrijblijvende vrijetijdscursussen voor volwassenen, die niemand, vooral de machthebbers, geen pijn kunnen doen - toegevoegd in 2023 door Pascal)

65 Maalouf, Amin (1998, p. 52) Vertaling door de auteurs

66 Ondertussen is het Marie-Joséplein wereldberoemd geworden, jammer genoeg niet omwille van Auguste Beernaert, maar door de dood van een jongen, neergestoken om een banale reden.

67 Françoise volgde 3 modules Nederlands voor anderstaligen bij een opleidingscentrum (1 x module A; 2 x module B). Het modulair opleidingssysteem heeft zelfs zijn intrede gedaan bij de centra voor basiseducatie; het schoolse leren achterna. Het belangrijkste dat Françoise er leerde, is dat er zwakke en sterke werkwoorden bestaan en dat er zo wel zes bladzijden vol zijn. Ze is wel vergeten wanneer een werkwoord sterk of zwak is en wat het nut daarvan is. Daarnaast kan ze enkel Nederlandse woorden herkennen als ze die geschreven ziet staan. Een gesproken woord herkent ze nauwelijks.

68 Het zijn aandachtige cursisten. Zij herinneren zich het verhaal over Beernaert én het jaar waarin hij de Nobelprijs ontving.

69 zie twee voetnoten hoger: Françoise leerde tal van woorden, maar deze woorden werden niet in een context geplaatst. Dit zorgt ervoor dat ze nog steeds maar hier en daar een woord begrijpt, maar geen gehelen. Behoorlijk lastig voor haar, want zij moet proberen een volledig verhaal te vatten aan de hand van enkele woorden die voor haar een betekenis hebben. Daarnaast moet ze zo lang zoeken in haar vertalend geheugen-woordenboek, dat ze er niet toe komt om het volledig verhaal te horen.

70 Ter gelegenheid van het tienjarig bestaan van het "integratieproject Nederlandse cultuur voor anderstaligen" werden twee grote activiteiten georganiseerd, waaraan twee Oostendse scholen hun medewerking verleenden. De eerste activiteit was de tentoonstelling "de wereld in poppen". Aan de hand van 14 marionetten, 15 maskers en tal van gebruiksvoorwerpen die de 57 nationaliteiten van de 400 cursisten over 10 jaar symboliseerden, lieten we de bezoeker kennis maken met een "multiculturele" wereld. Om te voldoen aan de subsidienormen van de Stad Oostende, dienst Sociale Zaken, Noord-Zuid-betrekkingen, legden we linken tussen de 8 millenniumdoelstellingen en de 57 landen.

71 Onze "koelkast" is een legplank van de kast in ons lokaal. Elk voorstel wordt op een blad geschreven. Dit blad gaat in een grote bruine omslag en wordt in de kast gelegd. Wanneer een thema afgerond is, en we op zoek gaan naar een nieuw thema, worden de omslagen bovengehaald. Het is de groep die beslist of we al dan niet een "omslagthema" aansnijden.

72 Aan de hand van de nota's van Pascal Paulus en Miguel Narciso voor het jaarverslag van 2005 voor de gemeente Cascais.

73 Nog best te vergelijken met de onderwijswinkels uit de zeventiger jaren in Vlaanderen.

74 Letterlijk: "Gesprekken met..." Eenmaal per maand, met thee en een koekje, een getuigenis een ervaringsuitwisseling, dikwijls met een genodigde die van buiten ons normaal werkterritorium komt deelnemen.

75 Vrij vertaald: "Liefje, ik betrok de kinderen erbij", woordspeling op een bijna gelijkluidende titel van een film op de commerciële zender "*Querida encolhi os miúdos*" (Liefje ik verkleinde de kinderen . De staat verplicht immers tot het opstellen van een klasproject, een lokale interpretatie van het nationale curriculum, rekening houdende met de diversiteit van de kinderen. Een aanleiding voor een cursus van 25 uur, waarbij gewerkt wordt aan het eigen klasproject, en uitgenodigd wordt om gaandeweg de kinderen meer te betrekken bij de opstelling ervan.

76 De tekst is gebaseerd op een tussenkomst van Pascal op het 3e forum voor onderwijs, ingericht door de Junta de Freguesia de Carnaxide (door directe verkiezingen gekozen lokaal wijkbestuur),

Lissabon.

77 In 2006 en dank zij een ophefmakend beleid van het Ministerie van Onderwijs, is het aantal vast benoemden verdubbeld. Er zijn nu terug twee vastbenoemde leerkrachten op school, waarvan één in de klas staat, op een totale groep van veertien onderwijzers. Alle anderen werden slechts voor slechts één jaar aangesteld, drie met een mogelijkheid om hun contract te verlengen..

78 Zie verder Drie maanden met Afghaanse vrouwen

79 Pennac, Daniel (1995)

80 Elke onderwijzer is verplicht elk jaar een “projecto curricular de turma”, een klascurriculum voor te leggen, waarin uitgelegd wordt wat van het nationale curriculum prioritair zal aangepakt worden en welke strategieën voorzien worden. Ideaal gezien monden alle klascurricula uit in het Projecto Pedagógico da Escola (driejaarlijks) die dan weer als basis dient voor de daaropvolgende klascurricula. In de praktijk gaat het dikwijls om een papiermolen waarbij voorgedrukte formulieren ingevuld worden.

81 Het is namelijk zó in Portugal dat je om in de eerste cyclus te werken (de eerste vier jaar van het lager onderwijs zijn de enige zonder vakopsplitsing per leraar) niet noodzakelijk “leraar 1º cyclus” moet zijn. Het volstaat de pedagogische hogeschool te hebben doorlopen voor één vak of een groep vakken. Met andere woorden, je kunt als vakleerkracht in de 1º cyclus terecht zonder verdere vooropleiding.
Voor 2008 zijn er veranderingen voorzien voor de basisopleiding van leerkrachten.

82 Zie *In lastige papieren*.

83 Wat ons een gevaarlijke houding lijkt, te gemakkelijk gebruikt door wie zichzelf “beter” beschouwd dan de “traditionelen”. We maken hierover een bedenking in “Vlaanderen beweegt”

84 Jacquard, Albert (1991)

85 Paulus, Pascal (1984) in *Beweging*

86 Wat Erik doet verklaren dat hij nooit “meester” zou willen zijn.

87 Luc, André en Walter werken zolang de baas dat wil.

88 Horen we daar misschien de patroon?

89 Toeval?

90 Latere informatie leert ons dat hij in een rijhuis woont en met twee broers zijn kamer deelt.

91 Waar hij een bijzondere band mee heeft: zij heeft altijd voor hem gezorgd, vermits zijn beide ouders in de handel staan en niet veel tijd hadden voor hem en zijn broers. Als benjamin werd hij door haar een beetje verwend.

92 Gaan jullie naar de naakte vrouwen een uitstap maken?

93 Gaan jullie naar de blote vrouwen een uitstap maken?

94 Of ’t is in orde.

95 Eerst zal Mark’s patroon nog beweren dat Mark de bestelwagen moet kuisen en dat dat past in de opleiding omdat hij op die manier de nodige hygiëne aankweekt voor broodtransport. Achteraf blijkt dat niet waar te zijn.

96 Wat Mark van plan is te proberen

97 Elk project vergt een contract, waarin met de klas wordt afgesproken wat zal bestudeerd worden. In deze klas houdt het contract ook de vragen in van de andere leerlingen van de klas, en normaal gezien ook hoe de zaak zal voorgesteld worden. Projecten die een actie vereisen - vaak buiten de klas - krijgen dikwijls de voorkeur van de leerlingen... en van mij.

98 Zijn interpretatie voor projectwerk en werkplan

99 Volksdichters zijn gewoonlijk analfabeet. Ze dichten tijdens de lange maanden die ze alleen

doorbrengen met hun kuddes. Een strakke dichtstructuur met welbepaalde herhalingen helpt bij het memoriseren van de gedichten. Sommige volksdichters reciteren op dergelijke wijze honderden verzen die ze zichzelf aanleerden.

100 Schoolsysteem, zie bijlage. De schoolverzuim cijfers in het begin van de tweede cyclus zijn angstvallig hoog (rond de 30% tegen het einde van de cyclus), en tussen de kinderen die wel op school blijven heeft 70% onvoldoende voor wiskunde (gegevens van 2005).

101 Portugees merk van terreinwagens, woordspeling met het Portugese lidwoord “um” (een), terwijl de titel verandert in zoiets als “één-heden”

102 Woordspeling, zie vorige noot.

103 Zie bijlage

104 Deze bedenkingen zijn recent en werden geschreven tijdens het schooljaar waarop ze betrekking hebben, terwijl we aan de redactie van dit boek werkten. Daarom kunnen we nog geen getuigenissen opnemen van hoe de klas en de onderwijzer op de papiermolen reageerden

105 Pain, Jacques en Oury, Fernand (1972)

106 Zoals ook de Appeltuin besloot

107 Burdeau, Georges (1956) vertaling van de auteurs

108 Bijdrage van Isabelle Paulus

109 Bijdrage van Isabelle Paulus

110 Uit Paulus, Pascal (2004) in 'Escola Moderna' 5e Série, n° 20, overgenomen en bewerkt

111 De wet werd opnieuw veranderd in 2006. Wie uit niet-Portugese ouders wordt geboren in Portugal, krijgt de Portugese nationaliteit, indien de ouders minstens sinds vijf jaar wettig

ingeschreven zijn.

112 Dezelfde krant zal op 9 December van 2006 de school waar we werken aankondigen als één van de 24 gevaarlijkste van het land. In een lezersbrief bedankten we voor de waarschuwing, gezien we nog niet vastgesteld hadden dat onze werkomgeving zó gevaarlijk was. We maakten van de gelegenheid gebruik om te zeggen dat we ook een gevaar zagen in hoe de gemeente wel geld kon aanwenden voor beveiligingsmaatregelen, zoals bewakingscamera's, maar niet voor didactisch materiaal zoals het uitbreiden van het internetwerk in de school. We vermeldden nog dat het ons gevaarlijk leek dat vele politici zich geen vragen stellen over de grote sociale wijken die in de randsteden in ghetto's worden omgebouwd terwijl er geen huurwoningen zijn omwille van de speculaties van banken en aannemers. En dat we het gevaarlijk vonden dat complexe situaties op een simplistische wijze werden geanalyseerd. De brief werd niet gepubliceerd.

113 Zie hoger, *Een niet eenvoudig vervolg... in Portugal*

114 De bank werkte niet mee aan de solidariteitsactie. De commissie om elektronisch geld over te schrijven van één computer naar een andere was 3500 escudos, of ongeveer twee derden van een maand school voor Afghaanse meisjes. Het gaat om dezelfde bank die vijf jaar later aanzet om consumptieleningen aan te gaan, in ruil waarvoor ze een bepaalde waarde “investeert” in “sociale projecten”. Over semantische verschuiving gesproken...

115 Zie verder

116 Naar het gedicht *O menino do contra* van Luísa Ducla Soares, over een jongetje dat alles andersom doet

117 Het ZEP- of TEIP-statuut

118 Tadeu da Silva (2000, p. 99) Door de auteurs vertaald.

119 Het verhaal van Georges Glaeser in “Une introduction à la didactique expérimentale des mathématiques” is een mooi voorbeeld van hoe een ploeg samenwerkt op zoek naar een betere manier om de wiskundetaal te begrijpen en te leren begrijpen.

120 Paiva, Manuel (2004)

121 Perrenoud (1994) legt magistraal uit wat er gebeurt als de leerling zijn stiel niet goed uitoefent in *Métier d'élève.*

122 Paulus, Bob (1975) geactualiseerde versie van “Het huis in de duinen”. PIM (Pedagogisch informatieblad voor de middenstand)

123 Daniel Pennac (1992, pp. 22; 43; 47; 51)

124 Cf. Hoofdstuk 1, Een moeilijk begin

125 Cf. Over de hegemonie van het onderwijs, .. en kritiek: Illich, blz. 16 en volgende

126 Cf. Hoofdstuk 1, Een moeilijk begin

127 Cf. Over de hegemonie van de school. Een monopolie

128 Oorspronkelijk had de pedagogische dienst een voorstel gedaan aan de leraars van verschillende centra om eigen thema's te ontwikkelen, rekening houdend met de leerdoelen. Dit bleek te hoog gegrepen, zodat de dienst zelf een reeks thema's uitschreef en introduceerde. Maar de suggestie om eigen thema's uit te werken bleef gelden.

129 Gatto, John Taylor (1992)

130 De naam is fictief

131 Cf. De klas in Milly-la Forêt in Kennismaking met de Institutionele Pedagogie

132 Vertaling van de definitie in Wikipedia

133 Gebaseerd op de afscheidstoespraak van Bob Paulus, als voorzitter van CEBERO, in 2004

134 En intussen alweer een andere structuur en een andere naam: SYNTRA

135 Meignant, Alain (1997). Nog in 1972 kwam het woord ‘manager’ alleen voor als substantief met Engelse uitspraak en traditionele betekenis uit de bedrijfswereld; in de uitgave van de Petit Larousse van 1980 verschijnt het als werkwoord.

136 Ivan Illich, Wenen 1926 – Bremen 2002. Briljante geest, humanist, kosmopoliet, polyglot; formuleert essentiële kritiek op instituties, o.a. op de school; ‘Deschooling Society’ verschijnt in 1971; reeds in 1961 stichtte hij in Cuernavaca, Mexico, het CIDOC (Centro Intercultural de Documentación) dat in 1976 ontbonden wordt.

137 brochure KUL van 03.02.1975, blz. 21

138 Freire, Paulo (1976)

139 Zoals Freire belandde ook Freinet in de gevangenis. Het kan gevaarlijk zijn het woord te (laten) gebruiken waarvoor het dient: zo kweek je kritische mensen: dat is subversief. Zolang je erkende handboeken gebruikt, loop je dat gevaar niet.

140 Vasquez, Aïda; Oury, Fernand (1967)

141 Zie hoger, Kennismaking met de Institutionele Pedagogie

142 SWOT: Strenghts, Weaknesses, Opportunities, Threats. De SWOT-analyse is oorspronkelijk gemaakt om multinationals te analyseren. (Zie Wikipedia).

143 Wat me behoorlijk kwalijk genomen werd door de assistent die zijn vakbekwaamheid moet aantonen aan de hand van het begeleiden van pseudo-onderzoekswerk door pseudo-werkgroepen.

144 Aanpassing van een niet-gepubliceerde tussenkomst van Pascal Paulus voor CIED – Escola Superior de Educação de Lisboa rond het thema “opvoeden tot burgerschap”. De oorspronkelijke titel luidde “Heeft grote broer zin... in burgerzin?”
Niet alle landen van de Europese Gemeenschap hebben dezelfde democratische geschiedenis. In Portugal begint die geschiedenis in 1974. En de besturende elite neemt duidelijk het Noord-Amerikaanse model aan eerder dan het Europese. Enkele toestanden zijn (vooralsnog?) in België niet denkbaar.

145 In http//blogs.parlamento.pt/casadoscomuns/archive/2005-02-15/2925.aspx geraadpleegd op 8 september 2005. Even eraan herinneren dat het aantal landen met stemplicht in plaats van stemrecht beperkt is. België maakt deel uit van die beperkte groep. In Portugal moet je je als kiezer inschrijven als je 18 wordt, maar je hoeft niet te stemmen. Sinds de Anjerrevolutie gaat het aantal stemmende kiezers er bij elke verkiezing sterk achteruit. Op die manier was bij de parlementsverkiezingen van 2005 20% van de bevolking voldoende om een absolute meerderheid te geven aan één partij.

146 Orwell, George (1980). De logica van het elfde Nieuwspraak-woordenboek wordt in een aanhangsel van elf páginas beschreven. De taalspecialisten van Oceanië, waar het verhaal zich afspeelt, slaagden erin alle synoniemen uit de taal de weren en aan alle woorden één enkele ondubbelzinnige betekenis te geven.

147 ...tijdens een interview gepubliceerd in http://demoliberal.com.pt/ convidado.php?ide=35 geraadpleegd op 8 september 2005

148 Paraskeva, João (2005: 9)

149 *Idem,* (2005: 11)

150 *Ibidem* (2005: 13)

151 De Conventie over de Rechten van het Kind beschouwt als kind elk menselijk wezen beneden de leeftijd van 18 jaar, behalve als er een wet is die het bereiken van de meerderjarigheid vastlegt op een jongere leeftijd (art. 1 van voornoemde conventie)

152 Hier toont hij aan dat de politiek van schoolcheques het afbraakproces van de openbare school – de enige school voor de meerderheid van de armen – alleen maar versnelt door de openbare middelen door te sluizen naar de privé-scholen

153 In Portugal, waar het bruto minimumloon in 2005 365 Euro bedraagt, en het gemiddelde brutoloon rond de 900 Euro ligt, is volgens Eurydice 12% van de lagere schoolbevolking ingeschreven in niet-gesubsidieerd privé-onderwijs en dus volledig betaald door de ouders. Het gemiddelde ligt rond de 5% in Europa. Volgens hetzelfde Eurydice bestaat die vorm van privé-onderwijs niet in België en in Nederland

154 Oliverio, Alberto (1986: 22)

155 Van de kleine katholieke CDS-PP (Volkspartij), op http://www.cds-pp.pt/cidade19.htm geraadpleegd op 3 september 2005

156 De participatieve democratie, de DE en de P van het letterwoord CITIDEP, wordt geïnterpreteerd als de mogelijkheid om, na kennisname, zijn opinie te geven over wat de 'politieke gemeenschap' voorstelt. Hier merk je weinig van de participatieve begroting, zoals gebruikelijk in de wijkraden van bv. Cordoba (Spanje) of de miljoenenstad Porto Alegre (Brazilië), het werken van 'beneden' naar 'boven'.

157 Zie bijlage: vergelijking onderwijssystemen. Om naar het hoger onderwijs over te stappen moet je 3 cycli basisonderwijs en secundair onderwijs gevolgd hebben. Er bestaat bijna geen publiek beroepsonderwijs. Deze structuur verklaart waarom in 2005 slechts 20% van de bevolking hoger onderwijs gevolgd heeft en waarom 60% van de bevolking de basisschool of minder doorlopen heeft.

158 Sarmento, Manuel (2000)

159 Benadrukt door ons.

160 De Sélys, Gérard & Hirtt, Nico (2003)

161 *Idem*, (2003: 59)

162 *Ibidem* (2003: 94 en volgende)

163 *Ibidem* (2003: 35)

164 Na de G7-vergadering waar de aspecten van het e-leren ter sprake kwamen, waarschuwde de Commissie van de Europese Gemeenschappen, in het Witboek over de opleiding en de vorming, voor het risico van kwaliteitsverlies van de onderwijssoftware. Daarom verklaarde ze, om samen met de G7 te hebben aangedrongen op de aansporing voor het creëren van degelijke software. In werkelijkheid stelde ze terzelfder tijd overheidsgeld ter beschikking (financiering in het kader van het Da Vinci programma) van de privésector voor het ontwikkelen van producten die daarna

kunnen verkocht worden aan de potentieel op te leiden personen (zie Gérard de Sélys en Nico Hirtt; 2003).

In december van 2006 zien we in verschillende Portugese dagbladen artikels over een groep ondernemers die als nieuwe filantropen worden voorgesteld door de president, omwille van hun inzet voor het onderwijs van "uitgeslotenen". Ze zijn lid van de Vereniging van Ondernemers voor Sociale Inclusie. Maar uiteindelijk is het hen toch niet zozeer om filantropie te doen, zegt João Rendeiro, één van de woordvoerders in een interview met het tijdschrift Visão. Het gaat niet zozeer om sociale bezorgdheid, maar eerder om marktinteresse: het onderwijs van laaggeschoolden in functie van de behoeftes van de bedrijven die niet direct schoolverlaters nodig hebben, maar ook geen te geschoolde kaders.

165 Sarmento, Manuel (2000)

166 Op dit ogenblik het Nationaal Curriculum voor de Basisschool in Portugal (gepubliceerd door DEB (2001))

167 DGEBS (1990)

168 Sarmento, Manuel (2000)

169 Vetjes door de auteurs

170 Zie bijvoorbeeld http://www.eb1-porto-n16.rcts.pt/actividades.htm en http://www.basico.maiadigital.pt/MDE/Internet/PT/Basico/Agrupamentos/LevanteMaia/Escolas/EB23Nogueira/

In het tweede voorbeeld ben ik er niet in geslaagd om te weten of het tornooi valt onder de bevoegdheid van de leraars burgerschap opvoeding (Portugees Educação Cívica) dan wel of het om een merkwaardige verwisseling gaat met de leraars lichamelijke opvoeding (Portugees: Educação Física). Een andere verschuiving, semantisch of orthografisch, uit kwaadaardigheid, of uit onwetenheid?

171 Vetjes door ons.

172 Iets wat in Groot-Brittanië door de rechtbank kan verplicht worden aan (toevallig?) laaggeschoolde ouders.

173 Zie bij http://www.secundario.maiadigital.pt/ MDE/Internet/ PT/Secundario/Escolas/Secund.

174 Paraskeva, João (2006: 6)

175 DEB (2000: 20)

176 Deze interpretatie van burgerschap op school wordt, in Portugal, uitgebreid beschreven en becommentarieerd door Sérgio Niza, soms samen met anderen, in diverse uitgaven van het tijdschrift Escola Moderna.

177 Santos, Irene (2004: 165)

178 Zie Aldous Huxley en Georges Orwell

179 Wat ik uit de woorden van APEL opmaak

180 Jacquard, Albert (2006), vertaald door de auteurs